

اختـراق التوحُّـد

الطريقة الرائدة
التي ساعدت العائلات في جميع أنحاء العالم

راون ك. كوفمان

نقله إلى العربية
حسن علي شاهين

العبيكان
Obëkan

مزيد من الثناء على كتاب اختراق التوحُّد

«يوفر **اختراق التوحُّد** دعمًا عظيمًا لمن يهتمون بالذين يعانون التوحُّد؛ والفصل الخاص عن مساعدة الأشخاص ذوي متلازمة أسبرجر هو كشف وإلهام».

لورنس ب. كابلان

دكتوراه، مؤسس الجمعية الأمريكية للتوحُّد وأسبرجر (USAAA) ومؤلف تشخيص التوحُّد: ثم ماذا؟

«**اختراق التوحُّد** رائع. لقد أنجز راون ك. كوفمان عملًا باهرًا، ومزج ببراعة الوعي والعلم وما تعلمه من تجاربه الشخصية كونه كان طفلًا ذا توحُّد، وهو يقدم منهجًا متاحًا لجميع الآباء والأمهات، وطريقة تمكنهم من أن يصبحوا (خبراء) لأطفالهم. واستنادًا لرغبة الأهل الفطرية وقدرتهم، فهو يقدم بنيانًا سهل الفهم وتمارين عملية تسهم في تنمية وإثراء عقول الأطفال وأجسادهم- أمور يمكن القيام بها مع طفلك في المنزل. إن راون يشاركنا منظورًا يفتح أعيننا وقلب حياته وساعد أعدادًا لا تحصى من الأطفال حول العالم».

جولي ماثيوز

BS, NC، اختصاصية في التغذية والحمية المتصلة بالتوحُّد، ومؤسسة مشاركة في (إنعاش الأمل) ®Nourishing Hope، ومؤلفة (إنعاش الأمل للتوحُّد: دليل التغذية والحمية لشفاء أطفالنا).

«**اختراق التوحُّد** كتاب فريد حقًّا ومذهل بالمطلق للأهل والمهنيين الذين يعملون مع الأشخاص على طيف التوحُّد. إن راون ك. كوفمان يقدم تحليلًا مكتوبًا بذكاء، ويسيرًا (ومرحًا!) لبرنامج صن-رايز. وهذا البرنامج، الذي أثبت تحسن التواصل والمهارات الاجتماعية لدى الأشخاص ذوي التوحُّد، يستخدم مجموعة غنية من الإجراءات العلاجية المتجذرة في المبادئ العلمية مع الأبحاث الحالية التي تشهد بفعاليتها، وبالفعل، إذا ما كان لديَّ طفل ذو توحُّد، فلن أتردد في اختيار برنامج صن-رايز لمساعدته أو مساعدتها».

سينثيا ك. ثومسون

دكتورة، أستاذة متميزة في علوم التواصل وعلم الأعصاب في جامعة نورث ويسترن وباحثة معروفة عالميًا في الدماغ ومعالجة اللغة.

«في **اختراق التوحُّد** فإن راون ك. كوفمان قام بما يمكن للقلة في مجال معالجة التوحُّد أن يحلموا بعمله اليوم، لقد مكن الآباء والأمهات أن يستعيدوا السيطرة ثانية، مانحًا إياهم الأمل في التغيير الإيجابي، ومسلحًا إياهم بأدوات محددة وطرق تجعل من آمالهم حقيقة لأطفالهم. لقد شُفِيَ ابني بالكامل من التوحُّد ليصبح رئيس صفه (السادس الابتدائي) اليوم (في مدرسة عادية تمامًا) ويعود الفضل في ذلك لتبني عائلتي جوهر مبادئ برنامج صن-رايز التي يشرحها راون في **اختراق التوحُّد**».

ويندي إدوارز

طبيبة، M.D. اختصاصية أطفال،.B. Sc. N

.(C) .F.R.C. P

«إن كتاب راون ك. كوفمان، **اختراق التوحُّد**، مصدر مذهل لمساعدتك في التو واللحظة على إحداث تغيير كبير في تقدم طفلك؛ فالإرشاد اليسير الفهم الذي يقدمه باستخدام طرق برنامج صن-رايز يغير الأمور تمامًا. وبالنظر للنجاح الذي سجله البرنامج فإن مؤسسة تحالف الأمل للتوحُّد قد مولت عائلات للتسجيل في صفوف برنامج صن-رايز في المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد. وقد كان ابني أحد المستفيدين من المبادئ المشروحة في هذا البرنامج، وإذا ما كنتُ قد ولدتُ ابني، فإن برنامج صن-رايز قد منحه الحياة».

كريستين سيلبي غونزاليس

رئيسة، تحالف الأمل للتوحُّد (AHA).

«لقد أعطى راون ك. كوفمان الجنس البشري خريطة لرحلتنا للكشف عن لغز التوحُّد. فخلال سنواتي الأربعين في مجال الإعاقات، لاحظت كيف أن سلوك الباحثين ذوي النيات الحسنة، بخططهم السلوكية المعقدة، أوجدوا سلوكات غير مرغوبة أكثر من المنافع، ويوفر **اختراق التوحُّد** منهجًا فطريًا لترسيخ علاقات متناغمة إنسانية مبنية على الثقة والقبول والانفتاح غير المشروط. إن **اختراق التوحُّد** دليل ناجح لتمكين الناس على طيف التوحُّد للارتباط والتألق اليومي في عالمنا، ومساهمة مهمة في إيقاظ البشرية على حقيقة وجود التنوع العصبي».

كين راوتسون

مؤلف هدايا التوحُّد والزهايمر وعلم القناعات.

«إن **اختراق التوحُّد** يبدد فعليًّا المقولة الرائجة (التوحُّد يلازم الشخص مدى الحياة)، ويحول اليأس إلى أمل. وبوصفنا معالجين مهنيين ومحاضرين عالميين، فإننا سنوصي بقوة بهذا المصدر الرائع سهل الاستخدام بجميع مبادئه وإستراتيجياته وتقنياته اللازمة لمساعدة الأطفال والبالغين ممن يعانون في علاقاتهم الاجتماعية».

ماري سو وليامز وشيري شيللينبيرغر

مؤسستا برنامج الإنذار ®Alert Program، ومؤلفتا الكتب والألعاب والتدريبات الخاصة ببرنامج Alert Program®

«نافذ البصيرة، حميم، ويسير. رسالة أمل وعمل يمكن لشخص ينظر من خلال عيني الطفل المتوحِّد فقط أن يقوم به. ينبغي لجميع الآباء والأمهات ممن لديهم أطفال خاصين أن يقرؤوا **اختراق التوحُّد**؛ فعمقه سيؤثر فيك ونصائحه العملية ستمكنك من مشاركة أطفالك في رحلتهم لتحقيق إمكاناتهم الفريدة غير المحدودة».

أليكس دومان

مؤلف مشارك لكتاب الشفاء بسرعة الصوت،
ومؤسسٌ ومدير تنفيذي لتقنيات الدماغ المتقدمة،
المؤسسة لبرنامج الاستماع ®Listening Program

«أوصي بكتاب راون كوفمان الجديد **اختراق التوحُّد** لجميع الآباء والأمهات، وأفراد العائلة، والمعالجين الذين يعتنون بأشخاص طيف التوحُّد؛ فهو يجمع بين المعالجات المدعمة علميًّا لبرنامج صن-رايز ومنهج سهل القراءة، وكثيرًا ما أحيل مرضاي إلى برنامج صن-رايز، وقد شاهدت تحسنًا موضوعيًّا لديهم بأم عيني، كما أن هذا البرنامج قد ساعد ابني وعائلتي بشكل هائل، وسوف يساعدك على إحداث أثر ضخم في حياة الأشخاص من مختلف الأعمار ذوي ASDs، وسيوفر فائدة عظيمة وراحة للعائلات والمعالجين».

فيليب س. ديميو

المدير التنفيذي للمجلس الأمريكي الطبي للتوحُّد
والمدير الطبي المسؤول للجمعية الأمريكية للتوحُّد وأسبرجر.

«من خلال ممارستي للطب النفسي في مستشفى تعليمي طوال عقود عدة لم أعرف مجموعة متكاملة من المبادئ العلاجية بقوة مبادئ برنامج صن-رايز وأناقتها وفاعليتها، فنتائج هذا البرنامج مذهلة: إذ يحقق الأطفال فيه تقدمًا ملموسًا وكاسحًا، وغالبًا ما يتفوق على التكهنات الأصلية الأولى بخصوصهم، ويتغلب الآباء والأمهات على مشاعرهم باليأس، ويتعلمون أن يتقبلوا ويستمتعوا ويحسوا بمعنى مساعدة أطفالهم. إن كتاب **اختراق التوحُّد** لا يقدم للقارئ تقنيات واضحة، ولا يوثق نتائج علاجية مذهلة فحسب، بل هو شهادة على الأمل، والحب والتقبل في حياتنا»!

تيد ماكارثي

M.D، رئيس قسم الطب النفسي سابقًا، مستشفى الرحمة، بورتلاند، ماين.



اختراق التوحُّد

الطريقة الرائدة

التي ساعدت العائلات في جميع أنحاء العالم

راون ك. كوفمان

مدير التعليم العالمي في المركز الأمريكي لعلاج التوحّد

نقله إلى العربية

حسن علي شاهين

ساعدت على الترجمة

تحرير أمين غانم

العبيكان
obeikan

Original Title
Autism Breakthrough
The Groundbreaking Method That Has Helped Families All Over the World
Author:
Raun K. Kaufman

ISBN-10: 1250063477
ISBN-13: 978-1250063472

ح

شركة العبيكان للتعليم، 1438هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
كوفمان، راون
اختراق التوحد/ راون كوفمان؛ حسن علي شاهين - الرياض 1438 هـ
400 ص؛ 16.5× 24 سم
ردمك: 3 - 022 - 509 - 603 - 978
1- التوحد (مرض). 2- علم نفس الطفل أ. شاهين، حسن علي (مترجم) ب. العنوان
ديوي: 618,928982 رقم الإيداع: 2952 / 1438

الطبعة العربية الأولى 1438هـ - 2017م

الناشر العبيكان Obeikan للنشر
المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول
هاتف: 4808654 فاكس: 4808095 ص.ب: 67622 الرياض 11517

موقعنا على الإنترنت
www.obeikanpublishing.com
كتبنا على جوجل Google play
https://t.co/8r2O53H3B3

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان Obeikan
المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول
هاتف: 4808654 - فاكس: 4889023 ص. ب: 62807 الرياض 11595

المحتويات

أولاً: شفائي من التوحُّد وأسطورة الأمل الزائف 9

ثانيًا: الانضمام - الدخول إلى عالم طفلك 33

ثالثًا: الدافعية: المحرك لنمو طفلك 65

رابعًا: الإبداع: كيف تبقى مُبدعًا عندما تبتكر ألعابًا وأنشطة لطفلك 83

خامسًا: العلاقات الاجتماعية: نموذج برنامج صن-رايز التطويري 95

سادسًا: الأساس 1: الاتصال البصري والتواصل غير اللفظي 113

سابعًا: الأساس 2: التواصل اللفظي 121

ثامنًا: الأساس 3: مدى الانتباه التفاعلي 143

تاسعًا: الأساس 4: المرونة 151

عاشرًا: كيف يولِّد منحُ السيطرة اختراقات؟ 163

حادي عشر: مبدأ المجرب-الجيد: تحويل طفلك إلى متعلم نشط 179

ثاني عشر: الصورة الأشمل : (ABCs تقنية برنامج صن-رايز) 193

ثالث عشر: الحمل الزائد من الإحساسات: البيئة المثلى لطفلك 203

رابع عشر: نوبات الغضب وغيرها من التحديات السلوكية: كيف يؤدي تغيير ردود أفعالك لتغيير كل شيء 217

خامس عشر: متلازمة أسبرجر: تطبيق مبادئ برنامج صن-رايز 241

سادس عشر: نمط التعافي: معالجة المتطلبات البيولوجية للتوحُّد؛
الحمية خصوصًا 261

سابع عشر: الاتجاه: العنصر الحاسم 295

الملحق 1: أبحاث تجريبية تدعم برنامج صن-رايز 329

الملحق 2: مقارنة بين تحليل السلوك التطبيقي وبرنامج صن-رايز 375

الملحق 3: عشرة أخطاء في العطلات وكيف تتفاداها 387

فهرس المصطلحات 395

أولاً: شفائي من التوحُّد
وأسطورة الأمل الزائف

أنت تحب طفلك أكثر من أي شيء في العالم.

في الأيام الأولى من حياة طفلك، وقبل أن يُجرى أي تشخيص له، قد تكون لديك مئات الآمال والأحلام والخطط المختلفة له، لعل من بينها أمورًا بسيطة، كأن تضمه بين ذراعيك، أو تلعب معه لعبة إخفاء الوجه باليدين، وقد يكون من بينها ما هو بعيد المدى، كتخرجه في المدرسة أو ربما يوم زفافه.

ثم علمت بعد التشخيص أن طفلك مصاب باضطراب طيف التوحُّد.

عندها قد تشعر أن العديد من الأبواب قد أُغلقت في وجه طفلك الذي تحبه؛ لأن هذا التشخيص غالبًا ما يترافق مع لائحة طويلة من التوقعات المرعبة:

طفلك لن يتكلم أبدًا.

طفلك لن يحظى أبدًا بأصدقاء.

طفلك لن يمسك أبدًا بيدك.

طفلك لن يحظى أبدًا بوظيفة ولن يتزوج.

بل لربما أن طفلك لن يحبك أبدًا.

ولربما قد قيل لك أن تتخلى عن العديد من هذه الآمال والأحلام، وأن تكون (واقعيًّا) إزاء تشخيص طفلك. وبالتأكيد هناك كثير وكثير من الآباء والأمهات الذين سمعوا هذا التصريح: (التوحُّد يلازم الشخص مدى الحياة).

لن يستطيع أحد لومك على شعورك بالحزن الشديد، أو الخوف، أو حتى الغضب؛ ولا غرو! فقد قيل لك كل ما لن يقدر طفلك أبدًا على إنجازه؛ كما لو أن ذلك قد تقرر منذ الأزل؛ ولكن قبل أن تكمل القراءة، ينبغي أن تفهم الآتي: لست مضطرًّا لأن تقبل بالقيود التي فُرضت على طفلك.

فطفلك لديه القدرة على التعلم والتواصل وعيش السعادة الحقيقية، بل وبناء علاقات دافئة محبَّبة ومرضية، وبمقدور ابنك أو ابنتك أن يتعلم كيف يستمتع بعواطفه، ويلعب الألعاب، ويضحك على ما هو مضحك؛ فهو أو (هي) يمكنه أن يتعلم تذوق تجربة العناق، أو أن يتمتع بكونك تحمله. وأنت أيضًا يمكنك أن تحظى بتلك اللحظة عندما ينظر طفلك في عينيك بعفوية وفرح غامر وتواصل عظيم، ليس لثانية فحسب، بل دائمًا. هل خطر في بالك أن يلعب طفلك الكرة مع أقرانه، أو أن يشاركك ركوب الدراجة، أو يذهب معك في رحلة تزلج، أو اللعب مع غيره من الصبية في المتنزه، أو القيام بأمر في المستقبل كارتياد الجامعة، كل ذلك ممكن؛ فأطفال طيف التوحُّد قادرون على التغيُّر بشكل كبير، بما في ذلك شفاؤهم منه.

ولكن من أنا لأخبركم بكل هذا؟ نعم، لقد كنت في ذلك الموقع، ولا أعني به موقعكم آباء وأمهات، بل كنت في موقع طفلكم.

نعم! (لقد كنتُ متوحِّدًا).

نعم! أعلم أن ذلك صعب التصديق؛ ففي الغالب لا يجد المرء كلمات (كنتُ) و(متوحِّدًا) في الجملة نفسها. وهذا أمر سيئ بحق؛ لأنه يشير إلى التشاؤم الشديد وفقدان الأمل التام الذي ينظر به الأشخاص الذين يقومون بالتشخيص، هل تعرفون ماذا كانت حظوظي في الشفاء، استنادًا لآراء المختصين الذين كانوا يقيمون حالتي؟

صفر في المئة.

هذا صحيح: 0%.

إليكم ما حصل.

قصتي

عندما كنت طفلًا صغيرًا، رأى والداي -المؤلفان والمعلمان (باري نيل كوفمان) و(سماهريا لايت كوفمان)- أنني كنت أنمو بطريقة مختلفة عن أختيَّ اللتين تكبرانني؛ فقد كنت أبكي دونما انقطاع، بشكل فظيع، وعندما يتم حملي كنت أرخي ذراعي بتهدل على جانبي.

وقبل أن أكمل عامي الأول، أُصِبتُ بالتهاب حاد في الأذن والحلق ترافق مع حساسية حادة للمضاد الحيوي الذي وصف لي. وباختصار فقد أصبحت حياتي في خطر. وبعد فيض من اختبارات السمع قيل لوالدي: إنني قد أكون أصمَّ. ومع مرور الشهور، ازداد انقطاعي أكثر فأكثر عن العالم الخارجي، وبدا أنني أهوي أكثر فأكثر في عالمي الداخلي الخاص.

فقد توقفت عن الاستجابة عند مناداتي باسمي، وتوقفت عن إجراء أي اتصال بصري؛ وبدا أنني كنت أتقلب بين الصدود والغفلة عن المشاهد والأصوات المحيطة بي.

وبدا أنني أصم تمامًا إزاء ضجيج شديد ملاصق لي، ثم أتسمر لمجرد همسة لا تكاد تسمع تقال في الغرفة المجاورة.

وفقدت الاهتمام تمامًا بالأشخاص الآخرين، ولكن جذبتني الأجسام الجامدة، فكنتَ تراني أحملقُ في قلمِ حبر، أو علامة على الجدار، بل وفي يديَّ، مدَّة طويلة من الزمن، ولم أرغب أبدًا أن أُلمس أو أن أُحْمَل.

ولم أنطق كلمة (وكذلك لم أبكِ، ولم أصرخ، ولم أُشِر، ولم أفعل أي شيء أبدًا لتوصيل رغباتي)، مبديًا بذلك صمتًا مطبقًا بدا كأنه تناقضٌ حاد مع بكائي الطويل في أيامي الأولى.

ثم حدث أمر مدهش: فقد أصبحت مولعًا بأبسط الأنشطة المتكررة، كدوران الأطباق على حوافها لساعات عدة على الأرض، والاهتزاز إلى الأمام والخلف، والرفرفة بيدي أمام وجهي.

وإذ كانت حالتي تزداد سوءًا فقد تسابق والداي في الانتقال من اختصاصي إلى آخر، محاولين معرفة علتي؛ اختباراتٌ؛ وطَرْقٌ لأقلام الرصاص؛ وهز الرؤوس. ثم مزيدٌ من الاختبارات. (لا تنسوا أنه في عام 1973م -أي في السنة التي ولدت فيها- لم يكن التوحُّد مألوفًا كما هو الآن، ويصاب به واحد من كل خمسة آلاف طفل آنذاك، في حين أن آخر دراسة من مركز السيطرة على الأمراض ومنعها CDC تُبيِّن أن التوحُّد يصاب به واحد من بين خمسين طفلًا. وسرعان ما شُخِّصت حالتي بأنني مصاب بالتوحُّد الشديد، وجرى إخبار والدي أن معدل ذكائي أقل من 30.

وليس مَرَد هذا التشخيص المدمر تشخيص التوحُّد نفسه؛ فهذا الدمار يتأتى أساسًا من التخمين المستقبلي، كل ما يقال للوالدين إن طفلهما لن يقوم به ولن يحققه.

ومثل كثير من الآباء اليوم، فقد قيل لوالديَّ إن تلك التكهنات مؤكدة، وإنني لن أقدر على الكلام أو التواصل بأيِّ طريقة مفهومة، وإنني لن أفضل الناس على الأشياء، وإنني لن أخرج أبدًا من عالمي المنعزل وأصبح (طبيعيًّا). وفوق ذلك فلن أذهب إلى الجامعة، ولن أحظى بعمل، أو ألعب البيسبول. ولن أقع في الحب، أو أقود سيارة، أو أكتب قصيدة. وربما يمكنني، ذات يوم، ارتداء ثيابي بنفسي أو تناول الطعام مستخدمًا أدوات الطعام، ولكن هذا هو سقف إمكاناتي.

ولم يحظَ والداي اللذان يبحثان عن حل سوى برؤًى قاتمة؛ لقد بحثا عن ضوء في آخر النفق، ولم يحصلا إلا على توقعات سوداوية. ومرة تلو الأخرى كانت فكرة (التوحُّد يلازم الشخص مدى الحياة) تحفر نفسها رويدًا رويدًا في رأسيهما، وقد بيَّن المختصون أنه عندما أكبر على والديَّ أن يسعيا لإدخالي مؤسسة تتولى العناية بي دومًا بشكل لائق.

والحق إنني ما زلتُ دهشًا مما اختار والداي القيام به إزاء هذا الحكم اللعين؛ إذ لم يصدقا ما قيل لهما، ولم يهملاني؛ بل أدارا ظهريهما لجميع تلك التوقعات المرعبة، لقد نظر إليَّ والداي ورأيا إمكانات، لا إعاقات، وبدلًا من النظر إليَّ بخوف، نظرا إليَّ بدهشة وإعجاب.

ومن ثم، فقد بدآ بتجربة استهلاها بإيجاد بيئة أشعر فيها حقًّا بالأمان، ولم يجبراني أو يحاولا أن يغيِّرا من سلوكاتي، بل سَعَيَا أولًا لفهمي. فكِّر بذلك للحظة، كم نقوم بذلك حقًّا- مع أي شخص؟ إن الناس يتصرفون بطرق لا نفهمها دومًا، وبالنسبة إلى معظمنا، فإن رد فعلنا العفوي هو محاولة تغيير ذلك الشخص- سواء أكان شريكًا، أم صديقًا، أم موظف المتجر، أم مُستَخْدَمًا، أم والدنا، أم في الحقيقة ابننا. ترى متى نبدأ فعلًا وحقًّا برد فعلنا بالسعي الحق للفهم دون إكراه، وبتوفير الأمن والرعاية للشخص الآخر دون سعي لتغييره؟ من المذهل أن يبدأ والداي من هذا الموقع الخيِّر والمفيد.

وباستماعي لآلاف من الآباء والأمهات يتحدثون إليَّ عن تجاربهم مع تشخيص أبنائهم وعلاجهم، وكيف أخذوا لائحة بالأشياء (الخاطئة) في أطفالهم، وهذا الوصف من الصفحة الافتتاحية من كتاب والدي **صن-رايز: المعجزة تستمر**، -Son Rise: The Miracle Continues، أثر فيَّ عميقًا:

> حملَتْ يداه الصغيرتان الطبق برقة فيما تجولت عيناه في حافته الناعمة، وتغضن فمه بابتهاج؛ إنه يُعِدُّ المسرح، لقد حانت لحظته، كما لو أنها كانت اللحظة الأخيرة وكذلك ما سبقها؛ هذه هي بداية دخوله في عزلته التي غدت عالمه وببطء، وبيدٍ ماهرة وضع حافة الطبق على الأرض، واتخذ لجسمه وضعًا مريحًا ومتوازنًا، وأدار معصمه بخبرة عظيمة؛ ابتدأ الطبق بالدوران بكمال مبهر، ودار حول نفسه كما لو أن آلة دقيقة هي التي حركته؛ وقد كانت يده كذلك بالفعل.

إنها لم تكن حركة منفصلة، وليست مجرد مظهر من مظاهر البهجة الطفولية، إنها مهارة عالية مُثِّلت بوعي من طفل صغير لجمهور عظيم، وهذا الجمهور هو نفسه.

وإذ كان الطبق يدور بسلاسة ويلف حول حافته كأنه منوم مغناطيسيًّا، انحنى الطفل الصغير فوقه، وحملق في حركته، إجلالاً لنفسه وللطبق، وللحظة ندَّت عن الجسم حركة محسوسة مماثلة لحركة الطبق، للحظة بدا أن الطفل الصغير وابتكاره المتحرك قد أصبحا شيئًا واحدًا، لمعت عيناه؛ وغاص في لعبته التي هي نفسه. حي. حي.

راون خليل- رجل صغير يحتل حافة الكون.

قبل هذا الوقت، وهذه اللحظة، كنا نرتعب من راون، من طفلنا المميز الخاص، وكنا نشير إليه أحيانًا بأنه (مبارك الدماغ)، وبدا على الدوام كما لو أنه يركب قمة سعادته الخاصة في قمة تطوره، ونادرًا ما بكى أو همهم متذمرًا، وبكل طريقة ممكنة، فإن اطمئنانه وعزلته يوحيان بسلام داخلي عميق الغور، كأنه قديس في عمر سبعة عشر شهرًا يتأمل بُعْدًا آخر.

هذا طفل صغير انزاح في أثناء دوران نظامه الخاص، كأنه تحوصل خلف جدار خفي لا يمكن اختراقه، وقريبًا سيصفونه بأنه مأساة لا يمكن الوصول إليه؛ أو أنه غريب، ويمكن وضعه إحصائيًّا في خانة محجوزة لكل أولئك الميؤوس منهم...، الذين لا يمكن الاقتراب منهم...، أو انتظار عودتهم، وبالنسبة إلينا، فإن السؤال هو: هل يمكن أن نُقَبِّلَ الأرض التي لعنها الآخرون؟

ولكونهما يحملان وجهة نظر تبجيلة مثل هذه، فقد سأل والداي نفسيهما عما يمكنهما أن يقوما به لفهمي وفهم عالمي. وانطلق الجواب من شيء قامت به أمي؛ لقد أرادت أن تفهمني- وأن تريني أيضًا أنها تَقْبَلُنِي كما أنا، وأنه ليس عليَّ أن أتغيَّر كي تحبني.

وهكذا ابتدأتْ في مشاركتي في سلوكاتي المتكررة التي يفترض أنها توحُّدية؛ كنتُ أجلس على الأرض وأهتز... وكانت تهتز معي أيضًا، كما كنت ألُف طبقًا على حافته... وكانت تلف طبقها أيضًا على مقربة مني، وكنت أرفرف بيديَّ أمام وجهي... وكانت تفعل الأمر نفسه أيضًا.

لقد احترمني والداي وركزا كليًّا على تجربتي، وليس على إذا ما بدوتُ غريبًا أو مختلفًا للناس الآخرين.

وساعة تِلْوَ ساعة، ويومًا إثر يوم، وشهرًا بعد شهر، انتظر والداي. بصبر، انتظر والداي، وبين الفينة والأخرى، وفقط خلال هذا (الانضمام)، كما أصبح والداي يدعوان هذه المشاركة الحقة في اهتماماتي وأنشطتي، كنت أختلس نظرة لأمي وابتسمت لها؛ بل ولامستها بأطراف أناملي.

وحالما بدأ والداي بفهم عالمي حقًّا، وأخذا بالتواصل معي بألف طريقة، ومرة تلو الأخرى، وأنني آمِن، ومحبوب، ومقبول، حدث أمر مدهش؛ فقد ابتدأتْ رابطة وصلة بالنشوء، وببطء، وحِرْصٍ، بدأت أختلس النظر من وراء حجاب عالمي الخاص، وبتردد، بدأت أنضم إلى عالمهما.

كانت أمي تقضي الساعات تلو الساعات على الأرض تعمل معي، وجعلتْ من نفسها صديقتي في عالمي، وبفعلها هذا تطورت رابطة من الثقة، وقد رعتْ واحتفلتْ بكل نظرة، وكل ابتسامة، كل لحظة ترابطٍ انْتَظَرَهَا والداي طويلًا، لقد شجعتني في كل خطوة صغيرة.

وإذ توطد الترابط مع والدي والعالم المحيط بي، استمرا ببناء برنامج علاجي حولي؛ فقد ساعداني لزيادة صلتي الاجتماعية بهما وبالآخرين، وتشجيعي على اللعب معهما، والنظر إليهما، والضحك معهما، والإمساك بأيديهما، وصمما عددًا من الألعاب التفاعلية المبنية حول اهتماماتي التي ابتدأت تتفتح تجاه الحيوانات والطائرات مثلًا، وعند كل منعطف حققا ذلك برعاية عميقة وتشجيع ودعم دونما إكراه، بل باستضافة دائمة.

هل يمكنكم تخيل ذلك؟ لقد ولجا هذه التجربة بعد أن لم يسمعا سوى التنبؤات اليائسة عني، واستمرا بالاقتراب مني عندما لم أعطِهما شيئًا في المقابل.

ووقفا في وجه النقد واللوم المستمرين؛ فالمهنيون المتعلمون قالوا لوالدي إن (انضمامهما) سيفاقم (سلوكاتي التوحُّدية غير الملائمة). وانتقد هؤلاء المهنيون والدي لقيامهما بعكس ما يوصون به من طرق لتعديل السلوك- ولاحتفاظهما (بأمل زائف)، ولقضائهما الوقت في منهاج غير مثبت، ابتُكر للتوّ، (ولا أمل له في النجاح)، أما أفراد العائلة فقد أبدوا شكوكًا حزينة وقلقًا على والدي؛ لكونهما يقومان (بالأمر على طريقتهما) وعدم تركهما للأمر في أيدي المختصين الذين (يعرفون أفضل).

تذكروا أيضًا، أن عالم معالجة التوحُّد في تلك الأيام كان أرضًا قاحلة، ولم تكن هناك أخبار مسائية تحتفي بآخر العلاجات، أو تفصل حياة عائلات لديها أطفال طيف التوحُّد، ولم يكن هناك شهر للتوعية بالتوحُّد.

لقد شهد والداي أطفالاً يُصعَقون بالصدمات الكهربائية، ويربطون إلى كراسي، ويُحَشَرُون في غرف معتمة أشبه بالسجون، ويُقبض عليهم، وقيل لهم إن ذلك تقدم، وإنه أفضل ما يمكن للطب الحديث أن يقدمه.

ولمساعدتي كان عليهما أن يسيرا في الاتجاه المعاكس، وحيدين ودون مساندة فقد ساندانى، وعملا وانتظرا، وثابرا واجتهدا، ودون معرفة لما يخبئه المستقبل، ومن غير أن يطلبا مني حبًّا في المقابل، أو رعاية، أو ابتسامات، أو تهليلاً، فقد أعطياني كل فرصة، وعلى مدار ثلاث سنوات ونصف عملا معي بعناء بانييْن جسرًا بين عالمي وعالمهما، وقد أثمرت كل تلك الجهود.

لقد تعافيت بالكامل من التوحُّد دون أي أثر لحالتي السابقة. لمشاهدة صور من طفولتي مع والدي يرجى زيارة موقع:

http://www.autismbreakthrough.com/chapter1/

وقد حملتْ سنوات العمل تلك، والليالي المتأخرة، والمثابرة في وجه النقد المتواصل بالحب والإخلاص ثمارًا ما كان يُفترض أن تُحمَل، وأعطت نتيجة ما كان ينبغي أن تحدث، وعشتُ كذلك حياة لم يكن يفترض أن أعيشها.

إنشاء المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد

طوَّر والـداي هذا البرنامج المنزلي المبتكر المتمحور حول الطفل لعلاج التوحُّد انطلاقًا من تجربتهما الشخصية لدخول عالمي، وفي الوقت نفسه فإن الطريقة التي ابتكراها كانت مبنية على ما هو التوحُّد حقًّا- بوصفه صعوبة في الترابط والاتصال مع الآخرين- بدلًا من المعالجة النمطية- أي بوصفه سلوكًا غير مقبول ينبغي إنهاؤه وتغييره وإعادة التدريب ضده.

وقد أسميا هذا البرنامج برنامج (شروق-ابن) (صن-رايز) The Son-Rise Program.

ثمة العديد من العوامل التي تجعل من منهجهما فريدًا، أولها: كونُه ابتكر من قبل أبوين؛ وهذا بحد ذاته اختلاف هائل عن النموذج السائد، حيث يتم إنشاء البرنامج من قبل طبيب/ مهني/ وفي المختبر. ثانيًا: بدأ والـداي من فرضية أن أطفال طيف التوحُّد لديهم قدرات غير محدودة على النمو. ثالثًا: بدأ والداي بالانضمام إليَّ في عالمي بدلًا من إجباري على الامتثال لعالمهما. رابعًا: استخدما الدافعية Motivation بدلًا من التكرار بوصفه المدخل للتعلم. وفوق ذلك فقد ركزا على اتجاه مرحب بي لا يحكم عليَّ مسبقًا؛ معتبرين أن ردود أفعالي كانت تعتمد بشكل كبير على الاتجاهات والمشاعر التي يبديها من يعملون معي. وأخيرًا: وخلافًا لكل علاج شاهداه، أعطى والداي الأولوية للتفاعل البشري على المهمات الأكاديمية كتسمية الألوان وجمع الأرقام وتنظيف الأسنان.

بقيتْ هذه المفاهيم حبيسة جدران منزلنا حتى شفائي التام، ولم ترَ النور إلى أن قام أبي بتأليف كتاب عنها.

وبُعيد شفائي في أواخر السبعينيات من القرن الماضي كتب أبي كتابًا -كان الأكثر مبيعًا- يسرد فيه قصتنا، وعنونه باسم (صن-رايز)، وقدأصبح عنوانه الحالي (صن-رايز: المعجزة تستمر). (كتب والدي أحد عشر كتابًا آخر). وتحولت قصتنا

إلى فيلم حاز جائزة تلفزيونية من محطة NBC عام 1979م. ونتيجة لذلك ابتدأ الناس بالاقتراب من والدي طلبًا لعونهما.

وقد أسسا عام 1983م المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد The Autism Treatment Center of America (ATCA)، كجزء من منظمة خيرية غير ربحية. (ولكوني فردًا في هذه المنظمة غير الربحية، فقد شهدت كرمًا لا يصدق، وقد مَنح كثير من الكرماء المخلصين أموالهم تحديدًا لمساعدة عائلات لديها أطفال طيف التوحُّد، وأتاحوا للمركز تقديم عون بقيمة تزيد على 1.7 مليون دولار بوصفها مساعدة مالية في السنة الماضية فقط) وصار مركز ATCA مركزًا عالميًّا لتعليم برنامج صن-رايز. ويقع هذا المركز في مخيم رائع يحتل مساحة مئة فدان في شيفيلد بولاية ماساشوستس. (لم أُقَدرّ حق التقدير جمال النمو في هذا المخيم إلا بعد أن عشت في السويد وإنجلترا وإيرلندا وبوسطن وجنوب كاليفورنيا وبورتلاند وأوريغون، واستشعرت جماله).

ويعدُّ المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد مؤسسة تدريبية للآباء والأمهات والمهنيين. (في السابق استنتج الناس خطأً أن ATCA بمثابة نُزُلٍ للأطفال، خلافًا للحال). ويقدم برامجًا مدته 5 أيام يتعلم الأهل خلالها كيف يستخدمون طرق برنامج صن-رايز مع أطفالهم.

ومن المهم تذكر البرنامج الافتتاحي -ضمن برنامج صن-رايز- الذي ندعوه برنامج صن-رايز التمهيدي The Son-Rise Program Start-Up؛ لأنني سأشير إليه في العديد من دراسات الحالة التي سأناقشها، ويشارك الأهل والمهنيون في هذا البرنامج دون أطفالهم؛ ليتعلموا أساسيات تقنيات برنامج صن-رايز، حيث يركز هذا المقرر على مجالات اللغة، والاتصال البصري، وتيسير التفاعل، وتعليم مهارات جديدة، والتعامل مع التحديات السلوكية، وبناء بيئة حسيَّة ملائمة، وابتكار تحديات تساعد طفلك على الابتكار، وتدريب الآخرين للعمل مع الطفل، والحفاظ على موقف يتسم بالأمل والتفاؤل بخصوص الطفل.

هذا المقرر فيه كثير من التفاعل، وفيه كثير من الأنشطة، والفيديوهات، وجلسات السؤال والجواب، وتحليل لجلسات (الأداء العالي) الأهالي الذين لديهم أطفال مصابون بمتلازمة أسبرجر Asperger Syndrome وتشخيصات مماثلة، وعليه فإنني عندما أشير إلى البرنامج التمهيدي في دراسات الحالة خلال الفصول اللاحقة ستعرفون ما الذي أتحدث عنه.

الحياة بعد التوحُّد

بعد شفائي من التوحُّد ذهبت إلى مدارس عادية ولم يعرف أصدقائي ومدرسِيَّ عن تاريخي إلا إذا أخبرتهم، وكان ذلك أمرًا لطيفًا؛ لأنني كنت صغيرًا مشهورًا في مخيم ATCA، وهو ما لم يَرُقْ لي لاحقًا خلال مراهقتي.

كنت ولدًا شديد الانغماس اجتماعيًّا ولدي حلقة واسعة من الأصدقاء، وقد سارت الأمور الدراسية بشكل جيد، وذهبت إلى مدرستي المحلية في البداية، لكنني أمضيت الصفوف الثلاث الأخيرة من الدراسة الثانوية في مدرسة منضبطة أكاديميًّا.

وخلال هذه المدة من حياتي لم أفكر كثيرًا في تاريخي مع التوحُّد، ومع ذلك، يخطر الأمر في ذهني أحيانًا.

في حفلة التخرج من المدرسة، لبسنا بذلات التوكسيدو أنا واثنان من أصدقائي، واصطحبنا باقي الأصدقاء، وجمعنا ما ادخرناه من نقود لاستئجار سيارة ليموزين بيضاء طويلة لها فتحة سقف كبيرة، وفكرنا أننا سنكون ظرفاء بذهابنا إلى المدرسة ونحن نقف على مقاعد السيارة مخرجين رؤوسنا وأنصاف أجسامنا العلوية من سقف الليموزين.

ومع بداية الليل أذكر أنني كنت في غاية سعادتي، شديد الحماس، ولكن أيضًا حزينًا بعض الشيء؛ كانت تلك آخر ليلة في المدرسة الثانوية، وكان معي اثنان من

أقرب أصدقائي في السيارة، وأصدقائنا الآخرين، وأمامنا ليلة من المرح، وكنت أعرف أنني كنت أختبر أن ضوء طفولتي يخبو، وكذلك أصدقائي القدامى، وتجربة المدرسة الثانوية؛ ففي الخريف سوف أبدأ دراستي في الجامعة.

وإذ كنت أعب من عواطف تلك الليلة، أدركت فجأة أن كل ذلك لم يكن ليحصل لولا أن والداي قد ساعداني- ليس في حفلة التخرج ولا في السنوات التي قبلها، وليس مع أصدقائي أو في المباريات التي خضتها مع فريق التنس، وليس في الصفوف ولا أيام الأحد التي قضيتها في رحلات مع عائلتي، وليس في امتحاني الأخير. كان عليَّ أن ألتقط أنفاسي من ضخامة كل ذلك، وللحظة وقفت ذاهلاً مشدوهًا مما كان يمكن لحياتي أن تكون مختلفة عما هي عليه الآن.

ثم ناداني أحد أصدقائي، فتركت أفكاري ورائي ورجعت ثانية إلى حياتي، مستمتعًا بحفلة التخرج مثل ملايين الأولاد العاديين في بلدات الوطن.

بعدها بأربع سنوات تخرجت في جامعة براون بشهادة في أخلاقيات الطب الحيوي، وأمضيت السنة الثالثة مشاركًا في برنامج تبادلي مع جامعة ستوكهولم في السويد، وبعد التخرج حصلت على فيزا للعمل سمحت لي بقضاء سنة في لندن بإنجلترا وكورك في إيرلندا.

في كورك ارتبطت بعائلة لديها طفل توحُّدي، وتطوعت في برنامج صن-رايز الخاص بهما مدة، وقد كشفت هذه الرابطة عن أهميتها بعد سبع سنوات، حيث أمكنني مساعدة والدة ذلك الطفل بعد تشخيصها بالإصابة بسرطان في العظام والرئة، وأن لديها نسبة 5 في المئة للنجاة. (كان ذلك قبل عشر سنوات، وهي خالية الآن من السرطان وبصحة ممتازة- وهذا مثال آخر يرينا كيف أن عدم قبول التوقعات المتشائمة قد يكون مجديًا تمامًا).

وفي خلال أيام الجامعة وبعد التخرج أمضيت أربعة فصول صيف أعمل، ثم أساعد في الإدارة في برنامج صيفي للمراهقين في مخيم لكلية ويليسلي، بعدها عملت في مركز

تعليمي لأطفال في عمر المدرسة في بوسطن، ثم افتتحت مركزًا مماثلًا وأصبحت مديرًا له في جنوب كاليفورنيا؛ وكان هذان العملان تجربتين مؤثرتين بالنسبة إلي؛ ذلك أنني انتقلت من التركيز على العمل إلى التركيز على التعليم، وقد وجدت أن العمل مع الأولاد ذو معنى إلى درجة أنه طغى على اهتمامي في عالم الأعمال، مدة من الزمن على الأقل.

يسألني كثير من أهالي الأطفال عن حياتي العاطفية (نعم، من الغريب نوعًا ما أن تُسأل عن تفاصيل رومانسية من أشخاص قابلتهم للتو). ومع أنه قد يكون من غير الملائم أن أتحدث عن تفاصيل علاقاتي بصديقاتي السابقات، فإنني سأقول إنني كنت محظوظًا بهذا الصدد، ومن حسن حظي أنني ارتبطت مع امرأة رائعة محبة في حياتي.

وبالنظر لملاءمتها لهذا الكتاب- ولأنها قد منحتني إذنًا بذلك- فسوف أشير في مواضع مختلفة، وأعرض لواحدة من صديقاتي وابنها (مع تغيير الأسماء بالطبع)، وسبب ذلك كون ابنها على طيف التوحُّد (سنسميه جيمس)، وفي أثناء وجودنا معًا فقد أدَرْنَا نحن الاثنان سويًّا برنامج صن-رايز الخاص بابنها. لقد أحببتُ جيمس جدًّا، وأثمنُ وقتي معه عاليًا، وكان آنذاك في الخامسة والسادسة من عمره، وكانت لي معه تجارب مختلفة أثْرَتْ هذا الكتاب إضافة إلى تجربتي المهنية المحترفة في العمل مع الأهالي والأطفال.

والدة جيمس امرأة رائعة على كل صعيد؛ فهي أم استثنائية لجيمس، ولديها طاقة لا تنضب، وذكاءٌ وقاد، ومن الرائع أن تكون بقربها، كما أنها مرحة فعلًا: عندما سألتُها عن الاسم الذي سأشير إليها به في الكتاب اختارت اسم شارلوت؛ لأنه اسم الشخصية المفضلة لها في مسلسل اجتماعي؛ وبالنسبة إلي فهي شريك محبوب، رقيقة، حنونة ومتفانية. ومع أن علاقتنا لم تنجح، فإنها تبقى واحدة من أعز أصدقائي وأقربهم.

دعوني أجيب عن سؤال أتلقاه كثيرًا: كلا، لا يوجد لدي بواقٍ أو آثار للتوحُّد؛ فأنا لا ألف الأطباقَ سرًّا، ولا أشعر بضيق في المواقف الاجتماعية، أنا إنسان عادي أعيش

حياتي، ومن المفارقة أن الجوانب الشخصية هي الأسهل لي، إذ لست بارعًا في الجوانب التي ينبغي عليَّ أن أكون بارعًا فيها، بالنظر لتاريخي- الإدارة، الروتين، الموضوعات التقنية؛ فتأملوا ذلك.

دعوني أعرض مزيدًا من التفاصيل؛ لأنني أتلقى الكثير من الأسئلة المتشككة عن التعافي من التوحُّد بشكل عام وعن شفائي أنا بشكل خاص؛ فمن الناحية الثقافية ما زلنا نتشبث بمنظور يرى أن (التوحُّد يلازم الشخص مدى الحياة)، والمشكلة هنا هي أن هذه العقلية تشل أطفالنا، وتصبح نُبوءة تحقق نفسها.

لقد تحدثت مع آباء وأمهات قيل لهم- من أشخاص لم يلتقوني قط- إنني لم أتعافَ أبدًا، وإنني أعيش حياتي في مصحة، وفي الحالات النادرة عندما ألتقي الأشخاص الذين يدَّعون مثل ذلك، ويرون إلى أي درجة أنا (إنسان عادي) فإنهم يعكسون موقفهم، ويقولون بدلًا من ذلك إن تشخيصي بالتوحُّد كان غير صحيح منذ البداية، وإنه بالتأكيد لم يكن لدي توحُّد أساسًا.

وبعيدًا عن غرابة أنهم لا يلاحظون التبدل في موقفهم، فإنني أجدُ هذا الادعاء مثيرًا للسبب الآتي: هل تذكرون الأم من برنامج صن - رايز التي ذكرتها سابقًا والتي شفيت من السرطان؟ (أعلم أن هذه انعطافة حادة، فاحتملوني)؛ إذ لم يقترب منها أحد قط، وقال لها: «أتدرين، بما أنه لا يوجد لديك سرطان الآن، فإنك لم تصابي به أصلًا». من الواضح أننا على استعداد أن نأخذ واحدًا من أكثر الأمراض المميتة في العالم، ونتقبلَ أن يشفى الناس منه، ولكن عندما نواجه طفلًا متوحِّدا في الثالثة من عمره، فإننا نرفض بإباء أي شيء آخر غير أن التوحُّد يبقى طول العمر، وهو ما يحيِّرني.

في النهاية يستطيع الناس أن يقولوا ما يشاؤون عن قصتي؛ لأنني قد أكون الأول، لكنني بالتأكيد لست الأخير؛ فعلى امتداد ربع قرن شارك آباء وأمهات من مختلف أنحاء العالم في البرامج التدريبية في المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد- مكرسين وقتهم وطاقتهم وحبهم- ومحققين نتائج مدهشة مع أطفالهم، وقد استعاد كثير من الأطفال بعدي عافيتهم بالكامل، فما الذي سنقوله؟ إنهم جميعًا لم يكونوا مصابين بالتوحُّد!

رحلة كل طفل فريدة بطبيعة الحال، وقد شاهدت كثيرًا من الأطفال الذين لم يُحقق كلهم الشفاء الكامل، لكنهم حققوا تقدمًا فلكيًّا، وشَهِدْتُ أطفالًا لا يتكلمون، وتعلموا الكلام، ورأيت أطفالًا دونما أصدقاء يتفتحون، ويصبحون نشطاء اجتماعيًّا ولديهم أصدقاء مقربون، وراقبت بالغين في الثلاثينيات من أعمارهم يغادرون المصحات ليعيشوا بمفردهم ولديهم أعمالهم وأصدقاؤهم وعلاقاتهم العاطفية. ثمة كثير من أنواع النمو التي يمكن لأحبائنا ممن هم على طيف التوحُّد أن يحققوها، وكل واحد منهم انتصار.

ولكن من الضروري أن نعترف أن الشفاء ممكن عندما يُمنح كل واحد من هؤلاء الأطفال فرصته، ومع أنه لا يمكن أن نتوقع أين سيصل كل طفل، فإنني أعلم أن العاملين معي في ATCA وأنا أيضًا نشعر أن اختيارنا الأخلاقي هو اعتبار الأطفال والبالغين الذين نعمل معهم قادرين على الشفاء، وبهذه الطريقة لا نسحق فرصهم مسبقًا، ونضمن أن جميع الأطفال والبالغين سيصلون لأقصى ما يمكنهم الوصول إليه.

يمكنني أن أخبركم بالتأكيد أن العمل مع جميع أولئك الأهل بالنسبة إليَّ ومشاهدة عمق محبتهم يجدد بثبات تقديري لرحلة والديّ في مساعدتي، وأنا ممتن أنني حظيت بالفرصة، في المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد بفريقه الذي يزيد على السبعين، لتمكين الآباء والأمهات لمساعدة أطفالهم بالطريقة نفسها.

الخبرة التي تقف خلف التقنيات والطرق

لقد كتبتُ هذا الكتاب ليمكنك استخدام تجربتي لما فيه خير طفلك، وهو يغص بما يمكن أن ندعوه (استخبارات التوحُّد): أي معلومات مسبقة لما يحدث مع طفلك وما الذي يمكنك القيام به للتصدي للقضايا الجوهرية في اضطراب طفلك، ولا تقتصر هذه المعلومات على قصتي الشخصية في التعافي أو عملي مع جيمس؛ بل هي تشمل

عملي مع الأطفال والعائلات خلال عمري كله، وبشكل مهني منذ عام 1998م، والخبرة الضخمة على مدى عقود من العمل من قبل فريق المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد.

في حالتي، قضيت أكثر من ألف ساعة أعمل منفردًا مع أكثر من مئتي طفل على طيف التوحُّد، وعملت مع أكثر من ألف عائلة بعمق، وخاطبت أكثر من خمسة عشر ألفًا من الأشخاص في محاضرات وندوات، والآن، وبعد أن خدمت مديرًا تنفيذيًّا للمركز الأمريكي لمعالجة التوحُّد من عام 2005 إلى عام 2010م، فإنني أعمل مديرًا للتعليم العالمي في المركز.

وكثير من كبار العاملين في ATCA لديهم خبرة أكبر مني بكثير؛ فوالداي معلِّمان منذ أكثر من خمس وثلاثين سنة، وعدد من كبار المدرسين تقترب خبرتهم أو تزيد عن عشرين عامًا، وقد عمل هؤلاء جميعًا مع عائلات ذات ثقافات شديدة التباين لديها أطفال بدرجات مختلفة من التشخيص، يتراوحون من أطفال لم يتعلموا المشي بعدُ إلى بالغين كبار؛ وليس من المبالغة القول إنه لا يوجد نوع من المواقف لم يروها، وتقف المعرفة والخبرة لكل هؤلاء الأشخاص المتفانين خلف كل مبدأ، وإستراتيجية، وتقنية أو طريقة ستقرأ عنها في هذا الكتاب.

وبالنسبة إلى هؤلاء الأشخاص، فإن عملهم مع العائلات ليس عملًا من التاسعة إلى الخامسة، بل هي حياتهم، مَثَّلَ ذلك أختي الكبرى برين وزوجها وليام، اللذان يعملان في ATCA منذ أكثر من عشرين عامًا، وقد مسهم التوحُّد بشكل شخصي فعلًا، ليس لأن لدى برين أخًا متوحِّدًا، فابنتهما جايد التي كانت في الثانية من عمرها كانت تبدي طيفًا واسعًا من السلوكات التوحُّدية، تبكي لساعات، ومحصولها اللغوي قليل، وتواصلها البصري نادر، واهتمامها بالناس عابر، وكانت بالغة الحساسية لكل مثير حسي (مشاهد، أصوات)، وتصرخ عندما يعلو أي صوت أو عندما ينظر إليها أشخاص كثر، ولم تكن تحب أن يلمسها أحد، وقضت الكثير من أيامها منهمكة في

(سلوكات نمطية)، حيث تصف الألعاب في صف طويل مرارًا وتكرارًا، أو تهز صندوقًا فيه كرات زجاجية مُستخدِمَةً الحركة نفسها مرة تلو الأخرى.

أعدت برين ووليام برنامج صن-رايز مكتملًا لابنتهما؛ أما أنا فقد تركت عملي في إدارة ذلك المركز التعليمي في جنوب كاليفورنيا، وعدت إلى ماساشوستس لأكون جزءًا من برنامج جايد، ولأساعد أيضًا في ATCA مدة سنة كما ظننتُ حينها.

كان العمل مع جايد بالنسبة إلي من أمتع لحظات حياتي، وبصدق فإنني لا يمكن أن أَفِيَ تلك التجربة حقَّها بالكلمات (مع أني سأبذل أفضل ما لدي!).

ثمة جانبان في وقتي مع جايد جعلاه ممتلئ المعنى بالنسبة إلي؛ أولهما أنه مع كل خبرتي الشخصية والمهنية المحترفة، فإنني لم أستوعب تمامًا تجربة كيف يكون لديك طفل خاص يخضع لبرنامج صن-رايز طول الوقت إلى أن شاركت في برنامج جايد سنة إثْرَ سنة، وإذ شهدت العمل المكثف والجهد والإبداع والحب الذي بذلتْه برين وبذله وليام في العمل مع جايد، فقد تطور فهمي بشكل أعمق وأعظم لما بذله والداي معي، لقد كنت على الدوام ممتنًّا لهما، لكنني لم أستشعر على مستوى أعمق كل ذلك إلى أن قضيتُ الوقت في برنامج جايد. (وبالتأكيد فقد ترسخ هذا الفهم داخلي أيضًا من خلال تجربتي اللاحقة مع شارلوت وجيمس على مستوى آخر).

الجانب الآخر الذي حركني في تجربتي كانت جايد نفسها، فقد قضيت معها وقتًا مذهلًا، وكانت أثيرة، واستشعرت على الدوام شرف الدخول إلى عالمها مرة تلو الأخرى، ووجدت أنني عندما أكون معها، فإنني قادر على إظهار أكثر الجوانب حبًّا ورعاية وإبداعًا في نفسي، وأثر هذا الارتباط الوجداني في كل لحظة عملت فيها مع الأطفال منذ ذلك الحين إلى الآن.

هذا ما كتبته عام 1999م عن جلستين من برنامج صن-رايز معها بعد سنة وسنتين في برنامجها على التوالي.

سبتمبر 1998م: ترنح القارب من جهة لأخرى وهو يشق طريقه في المحيط المضطرب، وإذ كنت أصارع نفسي في مقعدي، وبالكاد أقدر على الاحتفاظ بنفسي دون السقوط من المركب، نظرت عبر سطح المركب إلى جايد التي بدت بأعجوبة غير متأثرة بترنح المركب الصغير غير المستقر، كانت تجلس في مقعدها الذي هيأته تحدق باهتمام في لعبتها الحيوانية المحشوة (إيرني من شارع سمسم)، وتلاعبتْ على محياها الهادئ ابتسامة صغيرة.

وللعين غير المدربة قد يبدو مركبنا كسجادة أرجوانية موضوعة على بساط أبيض، مع وسائد مرتبة في زاوية واحدة لمقعد مؤقت ووشاح واحد يجثم على الطرف الآخر. أما بالنسبة إلي، فإننا كنا نجلس في قارب يشق طريقه خبط عشواء عبر بحرٍ قاس مع أصدقائنا إيرني ووحش الكعك.

قبل ذلك، كانت جايد قد جعلت لنفسها مقعدًا فخمًا مع وسائدها، وعندما سألتها عما ينبغي أن أستخدمه لمقعدي ألقت بعفوية بوشاح لها في حضني، ومع ذلك وبالرغم من الفارق في فخامة مقعدينا، فإنني كنت مبتهجًا بشكل لا يصد؛ إذ لم أكن مستمتعًا بوقتي معها فحسب، بل إنني الآن في وسط لعبة قد مضى عليها 15 دقيقة! وهي من اللحظات النادرة جدًّا أن أشترك مع جايد في لعبة تفاعلية واحدة أكثر من بضع دقائق، وأنا الآن أتذوق هذه التجربة.

كانت جايد تتردد في تواصلها معي في تلك النقطة، أحيانًا تنظر إليَّ وتتكلم، وأحيانًا أخرى تنظر إلى إيرني وتلعب به كما لو أنني لست موجودًا في الغرفة معها، ولما شاهدتها تلعب الآن مع إيرني وغير منهمكة في لعبة القارب، تناولت وحش الكعك، وابتدأت أنظر إليه، وأتكلم إليه بهدوء ولكن بابتهاج، ومن طرف عيني لاحظت أن جايد ترفع رأسها ببطء؛ كانت عيناها تنظران إليَّ، وللحظة جلسنا هناك، نحن الاثنان، نحمل لُعَبَنَا المحشوة، وينظر أحدنا إلى الآخر، ثم اهتز القارب (الافتراضي) ثانية، وابتدأتُ أتلوى على السطح، استمرتْ جايد في النظر إليَّ بعينيها باهتمام، ومن ثم وصلتُ من حيث كنت أتمدد على البساط، وسألتها أن تساعدني على الصعود إلى المركب من جديد، استدارت مبتعدة عني، وأكملتْ لعبها المنفرد مع إيرني.

أغسطس 1999م: تمايل القارب على جنبيه وهو يعبر المحيط الهائج، وإذ كنت أُقْذَفُ من جانب لآخر بفعل حركة المركب، استرقتُ نظرة إلى جايد، كانت هي الأخرى تهتز في المركب.

«هذا المركب يترنح في الماء يا راون. ها هي الأمواج آتية»، قالت جايد.

«هنا يا جايدي، دعينا نسحب هذه الملاءة فوقنا؛ كي لا نبتل» قلت هذا وأنا أمسح ماء المحيط عن وجهي.

سحبتْ هي ملاءتها، وغطت بها نفسها.

«تعال إلى هنا يا راون. تعال واقترب مني».

تسحبتُ تحت الملاءة بجانبها، وأحاطتني بذراعها باهتمام كبير.

«شكرًا جايد. أنت صديقة جيدة»، قلت بامتنان.

ابتسمت لي جايد.

بالكاد يمكنني أن أحتوي متعتي، جايد غاية في اللطف، محبوبة جدًّا، وجِد متفاعلة. وما هو أكثر من ذلك أن كلينا يلعب مع الآخر منذ أكثر من ساعة!

فجأة، جاءت موجة أخرى لتصطدم بالقارب، وانزلقت أنا عن السطح.

«مرحبًا جايد! أنا في الماء هنا، هل يمكنك مساعدتي؟ هل تستطيعين مساعدتي للعودة إلى القارب؟» رفعتُ يدي عن البساط، و...

أمسكتني بيديها الاثنتين، وسحبتني إلى القارب!

«شكرًا لك لمساعدتي، جايد-الحلوة! يا للعجب!»

نظرت إلي جايد متسائلة: «لماذا تقول يا للعجب؟».

سؤال بسيط تمامًا، ولكنه في هذا اليوم بالذات جعلني أفكر.

جايد ساعدتني على تسلق قاربها...

... نحن نساعدها على تسلق قاربنا...

... مثلما ساعدني والداي على تسلق قاربهما منذ سنوات مضت.

مسافة كبيرة قد اجتيزت.

أناس كثيرون انتظموا في الصف.

هذه رحلة فتاة صغيرة واحدة.

كيف يمكنني ألا أقول يا للعجب؟

تقدمت جايد ببطء أكبر مني، لكنها تقدمت. وبعد خمس سنوات اكتمل برنامجها، وصارت الآن شابة ولديها أصدقاء كثر، وتمتاز بحس فكاهة كبير، ولن تستطيع أبدًا أن تحزر أنت ماضيها الخاص الفريد.

والآن بعد سماعك لهذه القصة لا يمكن لأحد أن يلومك إذا اعتقدتَ أن جايد ربما كان لديها استعداد للتوحُّد نظرًا لقرابتها مني، وأن فرصها -فوق ذلك- كانت أفضل في الشفاء للسبب نفسه، ومع ذلك يمكنك أن تفكر على هذا النحو؛ لأنك تفتقر لعنصر مهم في القصة: برين ووليام تبنيا جايد عندما كانت في عمر 8 أسابيع فقط، وبعد سنتين فحسب بدأت تظهر أعراض التوحُّد، أليس ذلك عصيًّا على التصديق؟

شاهد توثيقًا لرحلة جايد على الرابط: www.autismbreakthrough.com/chapter1.

ولذلك بغض النظر عما قيل لك، أرجوك أن تعلم أن ثمة أملًا لطفلك، وبطبيعة الحال، فإن من لا يعرفون طفلك سوف يرون ما لا يقوم به، وسوف يتحدثون كما لو أنهم يعرفون ما الذي لا يمكنه أن يفعله.

لكنك أنت والده، لديك الحب، والتزام طوال حياتك، وتجربة يومية مع طفلك لا يمكن لأحد أن يضارعها، قد تشعر أحيانًا بالرفض أو أنك نُحِّيْتَ جانبًا، ولكن لا شيء يمكن أن يغير حقيقة أنك لست في الطريق، فأنت هو الطريق.

إن السبب الوحيد لقدرتي على الكتابة لكم اليوم هو إيمان والدي بي عندما لم يؤمن بي أحد على سطح الأرض؛ ولذلك استمروا في الإيمان بطفلكم دون اعتذار، ولكم كامل الحق للأمل فيه، ورؤية إمكاناته، والرغبة في تحقق المزيد له.

ينتابني الذهول دائمًا من القلق المخلص والمتعب لبعض الناس لكون أهالي الأطفال الذين هم على طيف التوحُّد قد يُمنحون (أملًا زائفًا)؛ وأستمر في الارتباك مما يظنونه عن الأذى الذي سيحدِثُهُ الأمل في أطفالنا، منْ قرر أن حُكمًا أبديًّا أفضل من قلبٍ منفتح ويدٍ ممدودة؟

والخلاصة هي: الأمل يقود إلى الفعل؛ ودون فعل لا يمكن أن نساعد أطفالنا.

أسمعُ أناسًا يتذمرون من الأمل الزائف، لكني لا أسمعُ من يتذمر من التشاؤم الزائف، ثمة اتفاق عريض على أننا لا نريد أحدًا يَعِدُنَا بنتيجة محددة عن طفل محدد مسبقًا؛ فلماذا إذن نطيع أشخاصًا يَعِدوننا بما لن يستطيع الطفل أن يقوم به؟ ولماذا يكون إخبار الأهل بالأمور جميعها التي لن تحدث لأولادهم، سواء أكانوا في الرابعة أو العاشرة أو الخامسة عشرة من عمرهم، خلال العقود الستة التالية شيئًا معقولًا تمامًا، ويكون منحُ كل واحد من هؤلاء الأطفال الفرصة أملًا زائفًا؟

إن كل من يقرأ هذا الكتاب في هذه اللحظة يعلم أنه إذا كانت هناك مشكلة واحدة لا تواجهها العائلات التي لديها أطفال طيف التوحُّد في مجتمعنا فهي وباء الأمل الكبير لأطفالهم، وبالطبع لا يعرف أحد مسبقًا ما الذي يمكن لطفلك أن يحققه، ولكن دعونا لا نقرر مسبقًا ما الذي لا يستطيع طفلك أن يحققه؛ دعونا نمنح الطفل كل فرصة.

معًا، سنقضي بقية صفحات هذا الكتاب ونحن نقوم بذلك.

ثانيًا: الانضمام - الدخول إلى عالم طفلك

اتفقنا...

إذن من أين نبدأ...؟

حسنًا، إذا كنت تقرأ هذا الكتاب، فسوف أمضي قدمًا مفترضًا:

1. أن لديك طفلاً على طيف التوحُّد.

2. أنك تحب طفلك.

3. أنك ترغب في مساعدة طفلك.

أعلم أن هذا واضح تمامًا، لكن ما هو أقل وضوحًا هو حجم القوة التي تمتلكها للتأثير في نمو طفلك وتطوره.

سيعطيك هذا الكتاب بعض الطرق والتقنيات البسيطة جدًّا والواضحة التي يمكنك استخدامها لمساعدة طفلك على التقدم. في بعض الحالات قد تبدو هذه الإستراتيجيات على النقيض تمامًا مما قيل لك أن تقوم به، وهذا ليس مصادفة؛ فبعضها بالفعل مناقض تمامًا.

هذا جيد، ولا شيء في ذلك يدفعك للقلق، والحقيقة خلاف ذلك تمامًا: ولعل هذه أفضل أنباء قد سمعتها منذ مدة ليست قصيرة، لماذا؟ لأنه إذا كان ما تقوم به ينجح مع طفلك فلن تقرأ هذا الكتاب، أليس كذلك؟ وإذا كان هذا الكتاب سيكرر ما قد سمعته أو فكرت فيه، فلن يكون مفيدًا لك.

ومعنى ذلك أن أول مطلب في عملنا هو الإقرار التام بما يأتي: إن المسار الذي كنت تتبعه إلى الآن لم يُوصِل طفلك إلى حيث تريده أن يكون.

لنقم إذن بارتياد مسار آخر جديد.

ما التوحُّد، حقًّا...؟

معظم ما يقال للأهل عن التوحُّد ليس دقيقًا أو مفيدًا مع الأسف، وبالتأكيد فإن من قام بتشخيص طفلك قد أخبرك عن أعراض التوحُّد، وكيف أن سلوكات طفلك تطابق هذه الأعراض، لكنني لا أتحدث عن الأعراض، أنا أتحدث عن الجانب المركزي لما هو التوحُّد.

أولًا: لنتحدث عما هو ليس توحُّدًا، إنه ليس اضطرابًا سلوكيًّا، وهذا مهم؛ لأنه في 99 في المئة من الحالات يُعالج التوحُّد بوصفه كذلك، وتميل الطرق المستخدمة مع أطفالنا إلى التركيز على تغيير السلوك؛ فالمعالجون يسألون: كيف يمكننا أن نقضي على هذا السلوك، وندرب الطفل على ذلك السلوك؟

المشكلة هي أن التوحُّد ليس اضطرابًا سلوكيًّا؛ بل هو اضطراب اجتماعي-تواصلي، هل يسلك أطفالنا بشكل مختلف؟ بالتأكيد. لكن هذه السلوكات أعراضٌ وليست أسبابًا، إذا رأيت شخصًا يحك ذراعه، ووضعت لنفسك هدف إزالة سلوك الحك لديه فهناك عدد من الطرق التي قد تجربها؛ قد تقول له توقف عن الحك، وقد تُهدده بعواقب لا تُحمد عقباها إذا استمر في الحك؛ وقد تُشتتُ انتباهه بوضع شيء يرغبه (كالمثلجات مثلًا) في اليد التي يستخدمها للحك، أو قد تربط ذراعه إلى جسمه، فلا يستطيع الحك.

أو قد تبحث فعلًا عن السبب الذي جعله يحك، وتكتشف أن بعوضة قد عضته؛ وعندها قد تقوم بوضع مرهم مضاد للحك على مكان العض. مرحى! لا مزيد من الحك! وبدلًا من عدم مواجهة القضية الحقيقية وجعل الشخص عدوانيًّا تكون قد حَلَلْتَ سبب الحك- وصار الشخص ممتنًّا لك!

تبين هذه المقارنة الاختلاف بين محاولة إزالة أعراض طفلك والتصدي للمشكلة الجوهرية أو المحورية لديه؛ فكل سلوك توحُّدي يبديه طفلك عَرَضٌ، ومحاولة القضاء

على هذه السلوكات لا يعالج التوحُّد فعليًّا، بل يؤدي إلى تمزيق الثقة والعلاقة بينك وبين طفلك.

وهذه الثقة والعلاقة هي أهم مدخراتك في مساعدة طفلك على التقدم!

لماذا؟ لأن التوحُّد اضطراب اجتماعي-تواصلي.

ما الذي يعنيه ذلك بالضبط؟ حسنًا، إن التحدي الأساسي الذي يواجه طفلك هو الصعوبة في الترابط وتشكيل علاقات مع الآخرين. (وأنا أقول: **طفل** بغض النظر عن عمر طفلك، فهو أو هي **طفلك**، حتى لو كان بالغًا)؛ ولذلك أسباب قليلة مختلفة سنأتي عليها لاحقًا، ولكن ما ينبغي أن تعرفه الآن هو: معظم المشكلات الأخرى التي يواجهها طفلك تنبثق من هذا التحدي.

هذا هو السبب، إذا أَخَذْتَ طفلًا غير ناطق في الخامسة من عمره، ويصنفُ أنه ذو توحُّد شديد، وغلامًا في السادسة عشرة لديه متلازمة أسبرجر، فلن تجد سلوكًا واحدًا مشتركًا بينهما؛ فهذان الشخصان سيسلكان بطريقة جد مختلفة، ومع ذلك فهما يقعان على طيف التوحُّد، فما الذي يجمع بينهما إذن؟

كلاهما يعاني صعوبة في التواصل، وإجراء اتصال بصري، وقراءة الإشارات والحركات غير اللفظية، والتعامل مع الناس والمواقف الاجتماعية، وقبول مستويات عالية من التنبيه الحسي، والمرونة إزاء الظروف المتغيرة ورغبات الآخرين واهتماماتهم، فكلاهما لديه ميول واهتمامات قوية (يسميها بعضهم هوسًا) ينغمسان فيها وقتًا طويلًا، وغالبًا ما يغفلان عن اهتمامات الآخرين.

أليس هذا مدهشًا؟ لا توجد سلوكات مشتركة بينهما، ومع ذلك يوجد صف كامل من التحديات المشتركة بينهما؛ وعليه - وبغض النظر عن موقع طفلك على طيف التوحُّد - فإن لديه أو لديها النقائص نفسها، وهذا في الواقع أمر جيد؛ قد لا تراه أنت شيئًا جيدًا في هذه اللحظة، وهذا مفهوم، ولكنه في الواقع كذلك؛ فهو يعني أنه بالتصدي لهذا الجانب الوحيد، فإنك تكون تقريبًا قد عالجت معظم التحديات التي

يواجهها طفلك، ويعني أن كل شيء في هذا الكتاب مصمم لتمكينك من مساعدة طفلك على النمو والتعلم بالاندماج مع طفلك، وليس ضده، وجعلك أكثر ترابطًا مع طفلك بدلاً من الصراع معه.

وهذا يقودنا إلى الفكرة الأكثر أهمية التي قد تبدو متناقضة منطقيًّا: التغلب على التوحُّد لا يدور حول تغيير سلوكات طفلك. حقًّا.

انعكاس تام

أولًا: نريد أن نغيِّر السؤال الذي نسأله لأنفسنا عندما نسعى لمساعدة طفلنا، فبدلاً من السؤال: «ما الذي عليَّ أن أقوم به لتغيير سلوك الطفل؟» نريد أن نسأل: «ما الذي ينبغي لي عمله لخلق علاقة مع طفلي؟» وحالما نسأل هذا السؤال، يتغير كل شيء، ويتغير منهجنا بكامله.

عليك أن تبدأ بالتركيز على القيام بأفضل ما يمكنك لأن ترى من خلال عيني طفلك، أنا لا أطلب منك أن تكون محللًا نفسيًّا، أنا أتحدث عن التخيل في كل تفاعل تجريه مع طفلك كيف تُرَاهُ يشعر به. عندما تقوم بإيقاف طفلتك عن سلوكاتها النمطية، كيف ستشعر هي؟ وعندما تقوم بأخذ طفلك إلى متنزه صاخب، وتراه يغطي أذنيه، ماذا تعتقد أن الأمر بالنسبة إليه؟ وعندما تراه مستغرقًا في تمزيق ورقة إلى قطع صغيرة ما الذي تعتقد أن هذه التجربة تُمثِّل له؟ وعندما يتحدث طفلك دونما توقف عن طواحين الهواء ما الذي يحبه فيها إلى هذه الدرجة؟

نريد أن يكون التركيز في كل ما نقوم به مع أطفالنا من الآن فصاعدًا على خدمة بناء ترابط وعلاقة معهم، وهذا يعني أنك تريد أن تجعل الطفل يرغب بشدة في أن يكون جزءًا من عالمنا؛ فأنت تريد أن يبدو التفاعل مع الآخرين غير مُهدد لطفلك، مرحًا، ومثيرًا، وملبيًا له. في الواقع أنت تريد أن تبيعه التفاعل الإنساني؛ وأعني بذلك

أن تبيعه حقًّا. إذا ذهبت لطفلك وقلت له: «اسمع حبيبي، لديَّ أفضل صفقة لك! أن تكون جزءًا من عالمنا، وهي رائعة بالفعل. هل تعرف أفضل ما فيها؟ عندما تنضم إلينا في عالمنا سوف تتوقف عن عمل جميع الأمور التي تحبها، وسوف تبدأ بالقيام بجميع الأمور التي تكرهها! ألا يبدو لك هذا بديعًا؟» والآن لا يوجد طفل أو راشد على الأرض يقبل هذه الصفقة، ومع ذلك فهذه هي الصفقة التي نعرضها.

لقد حان الوقت للانعكاس التام؛ وبدلًا من التركيز على جعل طفلك يتوافق مع عالمك، فإنك تريد أن تصبح تلميذًا في عالم طفلك. دع الطفل يصبح أستاذك.

دون شك، لديك الكثير والكثير مما تريد تعليمه لطفلك.

ستساعدك الفصول القادمة في هذا الأمر بالذات، ولكنّ إذا ما أردت الوصول لحالة يهتم فيها طفلك بما تعرضه أنت والآخرون، عليك أن تبدأ أولًا ببناء الثقة وتشكيل ترابط بحسب معايير طفلك. عليك أن تبني جسرًا لعالم طفلك أولًا؛ عندها فقط يمكنك أن تأخذ بيد ابنك فوق ذلك الجسر إلى عالمك، وهذا هو السبب في استرشاد برنامج صن-رايز بالمبدأ الآتي:

الطفل يرينا طريق الدخول، ثم نريه نحن طريق الخروج.

حسنًا، كيف نقوم بذلك إذن؟

الجميع يحب النصف الثاني من الجملة أعلاه. نعم، أريد أن أبين لطفلي طريق الخروج! أريد أن يصبح ابني قادرًا على النظر إليَّ، وأن يتواصل، ويتعلم أشياء جديدة، ويصبح أكثر عادية!

ولكننا هنا بالضبط نقع في الخطأ الأساسي الأول، إذ لا يمكنك أن تنتزع الأطفال الذين يقعون على طيف التوحُّد من عالمهم وتَنْقُلَهم لعالمنا بهذه البساطة، لا يمكنك إجبارهم على التعلم أو النمو أو التغيُّر، ولا يمكنك بالتأكيد أن تجعلهم راغبين في التفاعل مع الناس الآخرين.

الانضمام

إذن، إن أردنا أن نُري أطفالنا طريق الخروج علينا أنْ نركز على الجزء الأول من تلك الجملة؛ وهذا يعني أنه بدلًا من إجبار هؤلاء الأطفال على التوافق مع عالم لا يفهمونه، ينبغي أن نبدأ بالانضمام إليهم في عالمهم، وبهذه الطريقة نؤسسُ صِلة متبادلة وارتباطًا، وهي المنصة التي ننطلق منها لكل تعلم ونمو.

وهذا يقودنا إلى أول طريقة أساسية: الانضمام. فما المقصود به؟ حسنًا، هل تعرف جميع تلك السلوكات النمطية التي يريد الجميع من طفلك أن يتوقف عنها؟ لن نقوم بعدم إيقاف تلك السلوكات فحسب؛ بل سنقوم بالانضمام للطفل ومشاركته فيها.

عندما يقوم طفلك بأداء حركاته أو حركاتها التكرارية التي تبدو توحُّدية عليك أن تقوم بها أيضًا. عندما يقوم طفلك بصف بعض المكعبات في صف طويل، ستقوم أنت أيضًا بالحصول على مكعباتك وتصفُّها. عندما يقوم طفلك بهز القلم مُصدرًا صوت (إييييي)، ستقوم بالأمر نفسه. عندما يقوم طفلك بسلوك نمطي ستقوم أيضًا بالأمر نفسه معه. (نعم، الأطفال والبالغون ذوو متلازمة أسبرجر يقومون بسلوكات نمطية؛ لكنهم يقومون بها بشكل مختلف، كما سنناقشه في الفصل 15).

غالبًا ما أسمع شكوى من الأشخاص الذين لم يجربوا هذه الطريقة مفادها أن الانضمام سوف «يعزز السلوكات التي نريد من الطفل أن يتوقف عنها». وهم يعتقدون أن الانضمام سوف يعلم الطفل أن سلوكاتها النمطية مناسبة، ما سيقود لمزيد من هذه السلوكات كما يُفترض بحسب رأيهم.

ولكن حالما تنضم لطفلك بالطريقة التي نقوم بها في برنامج صن-رايز (التي سنصل إليها عما قليل) سوف ترى مباشرة أن آخر شيء على الأرض يمكن أن يؤدي إليه ذلك هو المزيد من السلوكات النمطية.

في المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد **انضممنا** لأطفال وبالغين على مدى عقود- أطفال من بريطانيا ونيجيريا، ومن ألمانيا واليابان، ومن الأرجنتين وعبر أرجاء

الولايات المتحدة- أطفال في الثانية من العمر إلى بالغين بعمر اثنين وثلاثين عامًا، وأولاد وُصِفَت حالتهم بأنها **شديدة** إلى أطفال وُصِفَت حالتهم بأنها **بسيطة**، ولم نر أبدًا أبدًا أنها جعلت أحدهم أكثر توحُّدًا، ولم نر أبدًا أن ذلك قد أدى لمزيد من السلوكات النمطية.

والحقيقة أننا رأينا عكس ذلك: فكلما ازداد انضمامنا للطفل قلت سلوكاته النمطية، ومرة تلو المرة عندما كنا ننضم لطفل، ثم نراقب كانوا ينظرون إلينا أكثر، وينتبهون لنا أكثر، ويبتسمون لنا أكثر، ويشاركوننا أكثر، وصاروا أقل اهتمامًا بسلوكاتهم النمطية التي كانت تستحوذ عليهم سابقًا.

عندما كانت أمي تنضم إليَّ قيل لها: إن ذلك عمل غير حكيم، وإنه سيؤدي لمزيد من السلوكات النمطية. قيل لها أن تقول **لا**، وأن تأخذ الطبق مني، وأن تعيد توجيه سلوكي عندما أضع الطبق على الأرض لأديره على حافته ساعات من الزمن؛ وأنا ممتن لها إلى الأبد أنها لم تستمع لقولهم، لقد أرادت أن تدخل إلى عالمي، أرادت بحماس أن تريني أنها تحبني وترتبط معي؛ ولذلك أحضرتْ طبقها، وأخذت تلفه معي؛ عندها بدأتُ بالنظر إليها، والابتسام لها، وأصبحت أكثر اهتمامًا بها.

مقارنة

لتبيان أن **الانضمام** يفعل فِعله دعني أعطيك مقارنة؛ أريدك أن تتخيل أنك أمضيتَ أسبوعًا مضنيًا من العمل، وأنك قد استنفدت طاقتك، (أنا واثق أن هذا ليس صعبًا عليك)، وأخيرًا حلت نهاية الأسبوع. هاها، أخيرًا سيكون لديك يوم لنفسك- إجازة. (حسنًا، هذا أكثر صعوبة بقليل، ولكن سايرني). وقد قالت لك زوجتك (أو أي شخص آخر) إنه سيعتني بالأطفال، وإنك تستطيع عمل ما تشاء.

ولذلك ها أنت قد ذهبتَ إلى متنزه محلي لطيف، وأخذتَ معك كتابك المفضل لمؤلفك المفضل لقراءته، وجلستَ على أحد المقاعد، وفتحتَ الكتاب، وابتدأتَ تقرأ، إنه يوم إجازة لطيف، وأنت تشعر براحة تامة، وإذ انغمستَ قليلًا في القراءة فإنك قد أزحتَ أخيرًا عن كاهلك عناء أسبوع مضنٍ، وابتدأتَ بالاسترخاء، وصرتَ مستغرقًا في الكتاب، مُبعدًا جميع أحداث الأسبوع واللائحة الطويلة من الأمور التي عليك القيام بها عندما ستعود إلى البيت، أنت في قمة راحتك.

ثم أقتربُ أنا منك قائلًا بصوت عالٍ: «مرحبًا، ما الأخبار؟ كيف حالك؟ اسمع، كنت أراقبك تقرأ، وقد مضى على ذلك وقت طويل. أتدري؟ هذه ليست أفضل طريقة تقضي بها يومك، منعزلًا عن الناس ولا تقوم فعليًّا بشيء. إليك الأمر: دعنا ننسى هذا الكتاب، ونذهب لمشاهدة فيلم، هناك عرض رائع في آخر الشارع، وأنا من سأدفع، ما قولك؟».

ها أنت تنظر إليَّ منزعجًا قليلًا، وتقول لي: «إممم، انظر، لقد قضيتُ أسبوعًا ثقيلًا، وحصلتُ أخيرًا على يوم لنفسي، أريد فقط أن أبقى هنا وأن أقرأ، ولكن شكرًا على العرض على أي حال».

أُحملقُ فيك مصعوقًا بعض الشيء؛ فأنا أقدم لك عرضًا رائعًا، والأفلام مرحة؛ فلماذا لا تضع هذا الكتاب جانبًا، وتأتي معي؟ لربما لم أجذب انتباهك بما يكفي بعد، ولذلك أقفُ أمامك تمامًا حيث تجلس، وأثني ركبتي بحيث يصير وجهي في مستوى وجهك، وأدفع الكتاب جانبًا بيدي من أمامك كي تراني.

وأقول: «مرحبًا. هل يمكنك أن تنظر إليّ؟ هنا» وأفرقع بأصابعي في الاتجاه الذي تنظر فيه، ثم أعيد يدي أمام وجهي. «مرحبًا. أنا هنا. اسمع، الفيلم سيبدأ بعد خمس عشرة دقيقة. هيا، قف. دعنا نذهب. نحن ذاهبون إلى الأفلام».

الآن أصبحتَ منزعجًا مني جدًّا، ها أنت تقف وتواجهني، «مرحبًا، انظر يا صديقي. تراجع. لقد مررتُ بأسبوع حافل، وما أريده فقط هو أن أقرأ هذا الكتاب بسلام، وإذا

ما أردتُ أن أستغل يومَ إجازتي في مشاهدة فيلم، فهو على الأرجح ما سوف أقوم به. واضح؟ لذلك دعني وحدي؛ أريد قراءة كتابي في سلام».

أُدرك فجأة. ما الذي كنت أفكر فيه؟ كيف أمكنني أن أغفل عن ذلك؟ أنا أعرف ما هي المشكلة! المشكلة هي: كتابك. إنه هو ما يُشتتكَ، أعني، أنكَ تستمر بالتحديق والتحديق فيه، أنت مهووسٌ به؛ ولذلك فإنني إذا أخذت الكتاب منك سأحل المشكلة.

أخطفُ الكتاب من يدك، وتحاولُ أنت انتزاعه، لكنني أبعده عن متناولك.

«آه-آه-آه» أقول لك: «سوف تستعيد الكتاب بعد أن تذهب إلى الفيلم معي».

حسنًا.

لا يتطلب الأمر عبقريًّا لمعرفة ما الذي سيحدث لاحقًا؛ آخر شيء سيحدث هو أن تذهب معي إلى الفيلم. والواقع أنه في الإجازة القادمة إذا رأيتني أقترب منك فسوف تمسك بكتابك، وتركض مبتعدًا في الاتجاه الآخر.

تجربة طفلك

والآن، فإن أهم شيء تفهمه هنا هو أن هذا الموقف الإشكالي لا يحدث؛ لأنني أريد جعل حياتك أكثر صعوبة، على العكس من ذلك؛ فأنا أحاول مساعدتك! نياتي حسنة، وأنا أؤمن بإخلاص أنه ليس مفيدًا لك أن تجلس وحدك طول اليوم، وأنا أسعى لعمل شيء أظن أنه أفضل لك، ولديَّ أفضل النيات.

المشكلة هي أنك لست قارئ أفكار؛ ولذلك فأنت لا تعرف أسبابي ونياتي؛ كل ما تعرفه عني أمران:

1. أنا أقف أمام وجهك.

2. أنا أستمر في توجيه الرسالة نفسها مرة تلو الأخرى، وهذه الرسالة هي: توقف عما تقوم به- قم بما أريده.

لنأخذ لحظة الآن، ونرى الأمور من وراء عيني طفلك، فإذا كان طفلك يقع على طيف التوحُّد، فثمة أمران كبيران يحدثان. (أنا لا أقول إن هذين الأمرين هما فقط ما يحدثان مع طفلك، بل هما من الأمور الكبيرة).

الأول هو أن طفلك يعاني صعوبة في معالجة المدخلات الحسية واستيعابها؛ وهذا يعني أنه يرى الأشياء ويسمعها، ويشمها، ويتذوقها، ويشعر بها بشكل مختلف عني وعنك؛ فعندما يسمع طفلك صوتًا ما- مثلاً- قد يبدو له أعلى أو أخفض، أو ببساطة مختلفًا عما تسمعه أنت.

وأنتَ إذا ما أخذتَ لحظة الآن، وأصختَ السمْعَ للضجة التي تحدث حولك، فقد تلاحظ بعض الأصوات الصغيرة- سيارات، الريح، المدفأة أو مكيف الهواء، صوت التلفاز أو محادثة في غرفة أخرى، إلخ- وأنت لم تلاحظ كل هذه الأصوات المزعجة إلى الآن، هكذا ينبغي أن تكون الأمور.

يتم قصفُ الأذن البشرية بوابل متواصل من الأصوات النشاز، وإحدى المهمات الكبرى للدماغ هي عزل الأصوات غير الملائمة عن الصوت المهم، كصوت زوجك، صديقك، في أثناء حديثهم. (حسنًا، على الأقل نحن نقول إن ذلك الصوت مهم في معظم الأحيان!).

أما مع طفلك فإن جميع هذه الأصوات تأتيه بالشدة نفسها! (الأمور لا تحدث هكذا بالضبط، لكن هذا أفضل تقريب يمكننا الحصول عليه لما يستشعره طفلك)؛ ولذلك عندما تطلب من طفلك أن يوليك انتباهه، ويستمع إليك، فما الذي سيستمع إليه فعلاً؟ مَنْ مِنَ الأصوات الخمسة والعشرين ينبغي على طفلك أن يوليه انتباهه؟

هذه هي التجربة التي يمر فيها طفلك يومًا بعد يوم، فهل تعرف كيف تشعر بعد قضاء يوم في المطار (متعبًا، منهكًا، كأنما تريد أنْ تهمد حركتك)؟ حسنًا، إن طفلك

يستيقظ، ويتناول إفطاره وغداءه وعشاءه، ثم يخلد إلى النوم، وحتى لو تم ذلك في غرفة المعيشة، فإنها تبدو له كالمطار بالنسبة إليك، وهذا هو السبب في الأهمية القصوى لأن تبذل جهدًا كبيرًا لترى الأمور من خلال عيني طفلك.

قد يكون لديك طفل يرغب أن يخلع ثيابه، ويركض عاريًا، قد يدخل البيت، ويمزق جميع ملابسه، وقد تسأل نفسك: لماذا يقوم طفلي بهذا السلوك غير الملائم؟ إنه يعرف أن عليه أن يُبقي ثيابه عليه! والمسألة هي أن طفلك لا يقوم بسلوك سيئ! فملابسه قد تبدو له كورق الزجاج الخشن، وهو يخلعها ليشعر ببعض الراحة!

عندما كنتُ صغيرًا كنت أرى، وأسمع الأشياء بطريقة جِد مختلفة؛ فقد كنت أبدي صممًا في اختبارات السمع بالرغم من أن الاختبارات كانت تقيس ردود فعل لاإرادية من خلال أجفاني وجلدي، وفي الوقت نفسه، كان يمكنني محاكاة أغنية في برنامج تلفزيوني يتم مشاهدته في غرفة بعيدة، وأستطيع أن أتذكر رؤيتي لأشياء بطريقة مختلفة في بعض الأحيان، وقد استمر هذا بضع سنوات من وقت لآخر بعد شفائي؛ فمثلًا، عندما أنظر لوجه شخص -أحيانًا- كنت أشعر كما لو أنني أنظر من خلال الجهة المقلوبة لمنظار، وكان الوجه يبدو لي بعيدًا كأنه في نفق! أيبدو هذا غريبًا لك؟ أهلًا بك إذن إلى عالم طفلك.

الأمر المهم الثاني الذي يواجهه طفلك هو في صعوبة التعرف إلى الأنماط، وهذا يعني أن الأمور اليومية التي قد يبدو توقعها يسيرًا ومفهومًا بالنسبة إلي وإليك، قد تبدو عشوائية أو مصادفة بالنسبة إلى طفلك؛ ولهذا فإن طفلك يجتهد في أن يصل إلى ما هو مألوف وروتيني!

إذا مشيتُ نحوك، وقلت: «مرحبًا»، ومددتُ إليك يدي دون أن أفكر في الأمر، محييًا إياك ومحاولًا مصافحة يدك، فإنك تعرف ما الذي ينبغي القيام به.

ولكنْ إذا ما قُمتُ بذلك مع طفلك (في معظم الحالات) فإنني مجرد شخص يمدّ يده فحسب؛ طفلك لا يعرف بالضرورة ما هذا، وما الذي ينبغي القيام به. (ما هو

أسوأ من ذلك هو أن كل شخص يعتقد أنه ينبغي للطفل أن يعرف ما المطلوب، وينزعجُ عندما لا يحصل ذلك). إن طفلك يعيش في عالم مُربكٍ وصاخب لا يمكن التوقع فيه.

إن أي واحد منا يواجه التحدي السابق سيسعى للتناغم بطرق مماثلة (أقل تطرفًا) لما يسلكه أطفالنا. كل واحد منا قد مر في مواقف وأوضاع، كالوجود في دولة أجنبية، حيث نواجه نسخًا أصغر من هذه التحديات؛ فالناس هناك لا يتحدثون لغتنا، ولديهم تقاليد ثقافية تبدو عصية على الفهم، ومع ذلك يُتَوَقَّعُ منك أن تتبعها؛ بل إن إراقة الماء في دورة المياه (المرتبة بشكل غريب) بعد استخدامها قد يبدو تمرينًا في فك الشفرة. لماذا لا يكون كل شيء مفهومًا؟! ولماذا لا يدعني الناس وشأني، ويتوقفون عن انتظار أن أتبع قوانين لا أفهمها؟ في هذه المواقف، غالبًا، نصبحُ أقل تفاعلًا مع الآخرين، ونسعى لبناء جدار حولنا، ونسعى كذلك لما هو مألوف، ولنكون مسيطرين. والأمر صحيح أيضًا عندما نبدأ عملًا جديدًا، أو ننتقل إلى منطقة جديدة، أو نتزوج من عائلة مختلفة بالكامل عنا.

هذا بالضبط ما يقوم به طفلك، والحقيقة إن طفلك ذكي للغاية ومبدع في كونه قد ابتكر طريقة لمعالجة هذين التحديين في آن واحد: السلوكات النمطية.

كيف تُحققُ السلوكات النمطية ذلك؟ أولًا هي تتيح لطفلك أن يركز بقصدٍ على أمر واحد بحيث يمكنه بأقصى فاعلية أن يضبط الدفق الحسي الذي يستشعره في كل لحظة من كل يوم. (من المثير أن هذا السبب نفسه يقف وراء سعي بعضهم إلى التأمل).

ثانيًا: من خلال القيام بالأمر نفسه مرة وراء مرة يمكنه أن يسيطر؛ إن طفلك- في جوهر الأمر- يُوجِد جزيرة يمكن توقع الأشياء فيها في خضم محيط من العشوائية، وكما ترى، فإن طفلك يعالج قضيتين عصبيتين في سلوك واحد! إنه يفعل أفضل شيء وأكثره ذكاء ضمن قدراته لمواجهة ما يحدث. والحقيقة أن طفلك لا يقوم بسلوك غريب؛ بل يسلك بشكل طبيعي إلى أقصى حد في وجه الموقف الغريب الذي يقف أمامه.

أليس ذلك مذهلًا؟

عودة إلى المقارنة

لنعد إلى مقارنتنا بضع لحظات؛ افترض الآن أنك تجلس في مقعدك في المتنزه، وتقرأ كتابك المفضل لكاتبك المفضل، كما في السابق. وهذه المرة، أقترب، وأجلس في المقعد نفسه، وأبدأ في قراءة كتاب أحضرْتُه معي. ولا أقولك لك شيئًا؛ فأنا مشغول بقراءة كتابي.

بعد قليل ترمقني بنظرة، ثم تلاحظ أمرًا مدهشًا. يا للروعة! أنتَ لا تصدق ذلك، إذ يبدو أنني أقرأ الكتاب نفسه الذي تقرؤه أنت! وتحاولُ أن تعود لقراءة كتابك ولكنك تستمر في التفكير في أنه من غير المعقول أنني أقرأ ليس الكتاب نفسه الذي تقرؤه فحسب، بل كتابكَ المفضل.

بعد أن تكون قد رمقتني للمرة العاشرة، فإنك لا تقوى على المقاومة أكثر؛ عليك أن تسألني على الأقل عنه؛ ولذلك تلمسُ كتفي، وتسألني: لماذا أقرأ هذا الكتاب؟ وهل يعجبني؟ وهل أقرأ كتبًا أخرى للمؤلف نفسه؟... إلخ. وأجيبك أنا بحماس وابتهاج، وننخرط سويًّا في نقاش عن كتبنا المفضلة ولماذا نحبها.

ثم يحين الوقت بالنسبة إلي أودعكَ، ثم أنصرف.

في الأسبوع التالي، أنت تجلسُ في المقعد نفسه تقرأ، ثم أقتربُ منك (مع كتابي)، نقرأ قليلًا، ونتجاذب أطراف الحديث، ثم نفترق ثانية، ويتكرر هذا الحدث في الأسبوع التالي والذي يليه.

ثم، بعد عدد من المرات التي نجلس فيها، ونتحدثُ في مقعدنا أقولك لك: «هل تدري.. في الأسبوع القادم سيصدر فيلم لهذا الكتاب الذي نقرؤه، أليس هذا بديعًا؟ اسمع، ما رأيك في أن نلتقي في السينما لنشاهد هذا الفيلم بدلًا من القراءة هنا؟».

هل ترى ما حدث؟ لاحظ أنني في المرتين كلتيهما طلبت منك في النهاية أن تقوم بالأمر نفسه، لكن الطريقة التي تم بها ذلك مختلفة بالكامل؛ في المشهد الأول الأمر

يتمحور حول توقف عما تقوم به، افعل ما أطلبه منك. ليس لدي أي اهتمام في بناء علاقة معك، دع عنك الثقة. في المشهد الثاني قضيتُ وقتًا طويلًا في بناء علاقة ذات معنى معك قبل أن أطلبَ إليك أي شيء، وفوق ذلك كلانا يقوم ببناء هذه العلاقة حول اهتمام مشترك.

هذا مهم؛ لأنه على الرغم من أن برنامج صن-رايز كان سباقًا لهذه الفكرة فيما يختص بالتوحُّد، فإنه ليس أمرًا جديدًا عندما يتعلق الأمر بكيف يرتبط البشر معًا. إن تشكيل علاقات مبنية على اهتمام مشترك، ممزوجًا بالتبادل (شارع في اتجاهين ينطلق من **أنا أسير معك في طريقك، ثم تسير أنت في طريقي**) كان الطريقة التي بنى بها البشر بها العلاقات لآلاف من السنين.

إن ما قد يبدو غير قابل للتصديق ليس أننا نستطيع استخدام هذا النموذج؛ بل إن ذلك لا يزال موضعَ جدال مع الأطفال الذين يبدو التحدي الأساسي أمامهم بناء العلاقات! وقد يبدو من البيِّن جدًّا أن نقول: إنه إذا كان الطفل يعاني اضطرابًا اجتماعيًّا-تواصليًّا، فإننا ينبغي أن نستخدم طرق الارتباط وتقنياته وبناء العلاقات مع ذلك الطفل بدلًا من التقنيات والطرق التي تؤدي إلى عكس ذلك.

إضافة إلى ذلك، ثمة أبحاث متزايدة العدد تقترح أنه بالنسبة إلى أطفالنا، فإن السلوكات النمطية ذات آثار إيجابية في النظام العصبي؛ بما فيها الهدوء، والنظام، والاسترخاء. (انظر الملحق 1).

وما الذي نقوم به عندما يجد أطفالنا شيئًا ليهدئوا أنفسهم، ويعدلوا ذواتهم، ويتناغموا بفاعلية مع بيئتهم؟ أنزلوا ايديكم. لا تقوموا بذلك. ضعوا ذلك جانبًا. قوموا بذلك بدلًا منه.

لنكن واضحين، نحن نقوم بذلك لمساعدة أطفالنا. نحن نقوم بذلك لأننا نحب أطفالنا. ولكنْ من خلال أعينهم، فإن هذا ليس مساعدة، وليس حبًّا.

في المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد كان لدينا فتاة صغيرة اسمها كيري في البرنامج المكثف لبرنامج صن-رايز (برنامج نقوم فيه بالعمل المباشر مع الطفل، ستسمع المزيد عنه لاحقًا)، وكانت ترفرف بيديها قرب الجهة الخارجية لعينيها وقريبًا من صدغيها. (لقد غيَّرتُ اسم كيري وأسماء جميع الأطفال في هذا الكتاب)، وكان أهلها الذين يحبونها جدًّا يحاولون بثبات أن يثنوها عن الرفرفة. «أنزلي يديك، حبيبتي»، كانوا يقولون، ثم بلطف يقومون بأخذ رسغيها وينزلون يديها إلى جانبيها.

لقد قمنا بتعليم أهل كيري استخدام الانضمام لمساعدتها، ولكن هذا ليس سبب إخباري لكم بذلك عنها، أنا أخبركم به لأنه تبين لاحقًا بعد فحص كيري من قبل طبيب عيون أن العُصيات rods في شبكية كيري كانت مصابة. (لدينا عُصيات ومخاريط cones في شبكياتنا. المخاريط ترى الألوان وما هو أمامنا مباشرة، والعُصيات ترى الأسود والأبيض وتميز الرؤية الجانبية وهي تشارك في التصور العميق للأشياء)، ومضى الطبيب ليقول: إن كيري عندما كانت ترفرف بيديها على الحافة الخارجية لمجال رؤيتها إنما كانت تُنَشِّطُ العصيات في شبكيتها، وبذلك تساعد نفسها على الرؤية بشكل أحسن، وهي تجوب الغرفة، أو تمشي على الرصيف... إلخ، ومن ثم كانت هذه الفتاة الصغيرة تحاول الرؤية فقط وكل من حولها، دون شك يريد مساعدتها بقوله: «أنزلي يديك»، وكانوا يُنزلون يديها عن عينيها.

أما الصبي فنسنت فكان يتمدد على الأرض، ويضع كرة أو وسادة تحت بطنه، ويدور جيئة وذهابًا ساعات، وكما الحال مع كيري حاول أهله ومعلموه ومعالجوه تشجيعه على عدم القيام بذلك. لاحقًا، قيل لذويه من قِبَلِ طبيب: إنه يعاني عسر هضم حادًّا كان يتسبب له بألم هائل في بطنه؛ لذلك فإن فنسنت كان يحاول الحصول على قليل من الراحة!

فإذا كان طفلك يقوم بأمر لساعات في نهاية كل يوم، فمن المؤكد أن ثمة هدفًا لما يقوم به، فهو أو هي لا تقوم بسلوكاتها النمطية (أو بأي أمر في الواقع) دون سبب؛ ثمة دائمًا سبب وغاية، وإلا فإنها لن تقوم به مرات ومرات.

وهكذا من الصعب رؤية الهدف والفائدة في سلوك طفلنا عندما نحاول أن نزيل هذه السلوكات. وهذه، في الواقع، فائدة أخرى للانضمام: فهي تتيح لنا -للمرة الأولى غالبًا- أن نفتح نافذة إلى عالم طفلنا، إنه يمنحنا الفرصة لرؤية أسباب سلوكات طفلنا، ويسمح لنا أن نبدأ بالإجابة عن سؤال: لماذا يقوم طفلي بذلك؟ ما الذي تريد أو يريد تحقيقه من وراء ذلك؟

الخلايا العصبية المرآة

تزايدت دراسات علماء الأعصاب واهتمامهم بالخلايا العصبية المرآة. (يقدم كتاب مرايا في الدماغ Mirrors in the Brain سردًا باكتشافها). وهذه فئة خاصة من الخلايا العصبية (النيورونات أو العُصبونات) الموجودة في دماغ كل شخص، وتتعرف هذه الخلايا -من بين أمور أخرى- إلى الناس الآخرين، والتعلم منهم، والتواصل معهم.

وتنطلق هذه الأعصاب في عملها عندما نرى- أو عندما نسمع أحيانًا- شخصًا يقوم بعمل أو يمر بتجربة ما؛ مَثَلُ ذلك أنه عندما تشاهد مباراة لكرة السلة، ويحرز أحدهم نقطة يبدأ النمط نفسه من الخلايا في أدمغتنا عندها في العمل، كما لو أننا كنا نحن من يقذف تلك الكرة، وما التعاطف الذي تبديه إلا ظاهرة عصبية في حقيقته؛ فالخلايا العصبية المرآة تتيح لنا أن نتخيل أنفسنا في مكان شخص آخر.

عندما ترى على التلفاز شخصًا يُصاب في ركبته، وتحس بالانقباض، تكون تلك الخلايا العصبية قد انطلقت للعمل، وعندما تشاهد شخصًا يرمي كرة، وتتخيل نفسك ترميها، فإن الخلايا العصبية المرآة هي التي تقوم بذلك، وعندما يريكَ شخصٌ حركة راقصة، وتقوم بأدائها، فإنك تستخدم الخلايا العصبية المرآة، وعندما تبكي خلال مشهد محزن في فيلم، فإنها هي التي سمحت لك أن تتخيل نفسك مكان الشخصية في الفيلم.

ثمة دليل على أن الأطفال والبالغين الذين هم على طيف التوحُّد يعانون صعوبة في عمل خلاياهم العصبية المرآة، ومن ثمَّ سيجد هو أو هي صعوبة في التعرف إلى الآخرين والاهتمام بهم أو البقاء محفزًا من خلال الأمور الاجتماعية، أو النظر في عيون الآخرين، أو معرفة ما الذي سيبحثون عنه في المواقف الاجتماعية، أو تقليد الآخرين والتعلم منهم، وهكذا. أيبدو ذلك مألوفًا لك؟

احزر؟ إحدى الطرق الأساسية التي تنشط فيها الخلايا العصبية المرآة للعمل في الدماغ النامي يتحقق عندما يتم الانضمام للطفل، وفي الحقيقة فإن الأطفال الرضع يبدؤون فورًا بالاهتمام بالآخرين الذين يقومون بما يقومون به. (يشرح كتاب تقليد الناس Mirroring People هذه الظاهرة بشكل جيد، ويناقش بتفصيل كيف تعمل هذه الخلايا)، ولذلك إذا أردنا أن نساعد على إطلاقها لدى أطفالنا علينا ألا ننظر أبعد من المبدأ الأول في برنامج صن-رايز، حيث يتضح أن مجرد السير البسيط على الجسر الممتد من عالمنا إلى عالم أطفالنا قد يساعد على تنبيه ذلك الجزء المحدد في أدمغتهم الذي يبدو أنه يعاني صعوبة كهذه.

متى ننضم؟

من المهم جدًّا أن نعرف متى ننضم؛ لأننا لا ننضم في كل أمر.

السلوك النمطي ISM

في الحقيقة انضم إلى طفلك عندما يقوم بنوع محدد من السلوكات: السلوكات النمطية isms. السلوكات النمطية فقط.

ما هو ism؟ أبسط طريقة للتفكير في ism هي اعتبارها سلوكات نمطية stim. ويمكنك، دون شك، أن تسأل: لماذا لا نكتفي بدعوتها سلوكًا نمطيًّا stim، كما يفعل الآخرون؟

من المفيد أكثر بكثير لمساعدة أطفالنا إذا استخدمنا كلمة سهلة التعريف وخالية من التضمينات السلبية أو أي حمولة قد تسبب التشويش لما نقصده؛ ففي النهاية إذا ما انضممنا فقط خلال isms وقمنا بتعريف isms فسيكون من الجلي بالكامل إلى ماذا سننضم.

وإذا ما كان طفلك يقوم بـ ism، فإنه يؤدي سلوكًا يتسم بخاصيتين رئيستين:

1. أنه سلوك متكرر.

2. أنه استبعادي.

لا أعتقد أن كلمة **متكرر** بحاجة إلى مزيد من الشرح، لكن كلمة **استبعادي** بحاجة إلى ذلك. وعندما نقول: **استبعادي** فنحن نتحدث عن سلوك يقوم من خلاله طفلك باستبعاد الآخرين منه؛ **استبعادي** تعني أنه عرضٌ يقوم به شخص واحد فقط؛ فطفلك لا ينظر إلى أحد آخر، وهو غير مهتم بمراقبة الآخرين، أو استضافة أحد للمشاركة، أو السماح لأحد بالمشاركة؛ فحَسَبَ التعريف يقوم طفلك بأمر حيث يوجد متسع لها فقط، وفي معظم الحالات (وليس كلها) لن يستجيب طفلك في أثناء قيامه بهذا النوع من السلوكات لما تقوله أو تطلبه إليه. يمكنك أن تنادي طفلتك أو طفلك باسمه أو تطلب إليه القيام بأمر آخر، ولكنك لن تحصل على استجابة حقيقية.

تخيل الأمر كالآتي: طفلك عضو في ناد صغير، وهو العضو الوحيد فيه، والحل لا يتمثل في هدم ذلك النادي، الحل بدلاً من ذلك هو عمل كل ما يلزم للدخول إليه!

عندما يقوم طفلك بعمل متكرر واستبعادي في الوقت نفسه سندعو ذلك ism. وعندما يقوم طفلك بهذه isms، فإننا ننضم إليه دائمًا.

كيف ننضم...؟

الانضمام ليس معقدًا، والجانب التقني للدخول إلى عالم طفلك من خلال الانضمام إليه في سلوكاته النمطية بسيط جدًّا، ومع ذلك، ثمة جزء أساسي لا يمكن التغاضي عنه؛ فاتجاهك في أثناء انضمامك لطفلك حاسم بشكل مطلق.

والهدف هنا ليس إثبات أنك تستطيع نسخ ما يقوم به طفلك أو محاكاته أو تقليده، فأي شخص يستطيع فعل ذلك؛ الآلة تستطيع فعل ذلك.

لديك دور خاص في حياة طفلك وعالمه؛ فأنتَ لستَ أي شخص، ولستَ آلة أيضًا؛ فأنت تحب طفلك، وتهتم بما يحصل لطفلك، وأنت مستثْمَرٌ في طفلك.

قد تتساءل أحيانًا إذا كانت طفلتك تفهم أنك تحبها - ومقدار حبك لها، الانضمام هو الطريقة التي سوف تعبر بها عن حبك بشكل يمكن لطفلك أن يراها، ويشعر بها، وهذا يعني أن تركز على الشعور بالانضام، إنك تريد أن تضع كل تركيزك على حبك لها وتقدير عالمها، وهذا لن يساعد على جعل انضمامك ارتباطًا أكثر قوة مع طفلك فحسب؛ بل إنه سيمكنها من أن ترى بأم عينيها -عندما تتوقف عن سلوكاتها النمطية لتنظر إليك- أنك تحبها.

لا يمكنني أن أشدد أكثر على أهمية هذا الأمر.

كم مرة سألك أشخاص لم يمسسهم التوحُّد: كيف تسير أمور ابنك أو ابنتك؟ وعندما كنت تجيبهم، كنت تشاهد -وعيونهم تلمع متجولة- وتراهم يهزون رؤوسهم غير مرتاحين، وكنتَ تشعر أنهم لا يعبؤون بجوابك؟ بعد حالات كهذه، فإنك ستتوقف عن إخبار الناس عن طفلك.

إن طفلك ذكي بشكل رائع ويدرك الأمور، إنه يعرف الفرق في قلبه بين (تقليده) بشكل سطحي والانضمام الفعلي إليه، وأنت تعرف الفرق أيضًا؛ ولذلك حان الوقت لجعل الأمور الحقيقية تحدث.

إذا ما أردتَ من طفلك أن يميلَ لمشاركة عالمه معك عليك أن تتطلع بفضول حقًّا، وأن تكون مهتمًّا بعالمه؛ فاسْعَ -بقدر ما يمكنك- لأن تُبهَر بما تقوم به، لربما تفكر في هذه اللحظة: كيف يمكنني أن أكون مفتونًا برفرفة يدي بشكل متكرر (أو صف المكعبات، أو ذكر عواصم الدول، أو أي شيء آخر)؟

إليك الطريقة: طالما أنك تسأل هذا السؤال فلن تصبح مفتونًا؛ بل لا يمكنك أن تكون مفتونًا أو مهتمًّا عندما تزدري السلوك، وبالتأكيد لا يمكنك أن تكون مفتونًا وأنت تفكر في طُرُق إنهاء هذا السلوك؛ ولذلك عليك أن تتخلى عن كل ذلك.

ليس عليك أن تتخلى عن الرغبة في أن يتعلم طفلك وينمو؛ ما عليك أن تتخلى عنه هو فكرة أن دفع طفلك لتغيير ما يقوم به هو الطريقة للوصول لذلك. تذكر أن طفلك يقوم بما يقوم به لأن ذلك هو أفضل طريقة يعرفها لمساعدة نفسه، ركز على معرفة ما يحبه طفلك في ذلك السلوك، كن تلميذًا متحمسًا في عالم طفلك، تخيل أنك تعمل مع شخص من دولة أخرى، ومهمتك أن تتعلم جميع ما يتصل بثقافة ذلك الشخص.

إذا كان طفلك -مثلًا- يرفرف بيديه، اجلس بجانبه أو بجانبها (أو قف إذا كانت تقف) ورفرف بيديك كأن الغد لن يأتي، ومن المذهل أنه كلما زاد اهتمامك برفرفتك الخاصة زاد اهتمام طفلك بك أنت.

وإذا كان طفلك يقوم بشيء أكثر تعقيدًا من مجرد الرفرفة، كصنع برج معقد بالمكعبات، أو يتنقل من لعبة إلى أخرى، أو يردد عبارات من فيلم، أو يلعب مع الدمى بطريقة منمقة ولكن متكررة، فإنه ما زال يترتب عليك أن تنضم إليه بالطريقة نفسها. انظر إلى ما يقوم به طفلك، اندهش وكن مفتونًا، ثم غُصْ، وقم بالنشاط نفسه بأفضل ما يمكنك.

ملاحظة: إذا ما اختلس طفلك نظرة إليك في أثناء انضمامك له فابتسم له، واشكره بإيجاز، ولكن عُدْ مباشرة إلى الانضمام إليه.

ما لا يجب أن تقوم به

1. لا تقم بالتحديق في طفلك.

عندما تبدأ في الانضمام لا تقم بالتحديق في طفلك أو النظر إليها كل ثانيتين، انشغل بما تقوم به حقًّا. تذكر، أنت لا تحاول إثبات قدرتك على التقليد؛ أنت منشغل بالنشاط الذي يحبه طفلك.

2. لا تكن ملاصقًا لوجه طفلك

هذا جزء من السبب الذي جعل طفلك يسلك سلوكًا نمطيًّا في المقام الأول؛ أن يستبعد كل شخص أمامه! عليك أن تمنح طفلك حيزه الخاص. إذا كان طفلك يجلس على الأرض، فقُمْ بما يلزم لتجلس أنت أيضًا، ولكن لا تجلسْ على بعد إنش من مكان جلوسه. وإذا كان يقف أو يمشي، فقِفْ أو امشِ، ولكنْ ليس على إثْرِه مباشرة.

3. لا تأخذ أغراض طفلك

إذا كان طفلك يرتب سيارات خضراء صغيرة، فأيًّا كان ما تقوم به، لا تأخذْ سياراته الخضراء وتبدأ بترتيبها. نعم، هذا صحيح، عليك أن تعتاد على استخدام ما تركه هو، وإذا كان طفلك يحب استخدام سيارات خضراء لماعة ولم يعد مهتمًّا بالسيارات الصفراء القديمة شبه المكسرة، فإن هذه السيارات الصفراء هي كل ما تملكه يا عزيزي! استخدم النوع نفسه من الأشياء التي يستخدمها طفلك، ولكن ليس القِطَعَ التي يستخدمها هو.

4. الأكثر أهمية: لا تحاول تغيير سلوك طفلك بأي شكل

هذا أكبر خطأ يرتكبه الناس، وهو الخطأ الأكثر ضررًا بعملية الانضمام؛ طفلك ذكي؛ فإذا استخدمت الانضمام طريقةً لجعل طفلك يتغير، أو يبدل أو يوقف سلوكه، فإنه سيرى ذلك على الفور، وبذلك تكون قد حكمت على الانضمام بالفشل، وهذا

يعني ألا تقول مثلًا: «مرحبًا يا حلوتي، انظري إليَّ». كذلك لا تطلب من طفلك أن يأخذ سيارته ليسابق سيارتك، لا تقم بأي حيل أو حركات لجذب انتباهه.

تستحق النقطة السابقة مزيدًا من النقاش؛ أنا أفهم أنك -مثلًا- تود أن تسأل: «أظن أنك قلت إن الانضمام سيؤدي إلى جعل طفلي أكثر اهتمامًا بي وبالآخرين، وأكثر نظرًا وتفاعلًا، وأقل سلوكات نمطية؛ فلماذا تقول الآن: ألا أستخدمَ الانضمام لمحاولة تغيير ما يقوم به؟».

سؤالٌ مشروعٌ تمامًا. والجواب هو أن نتائج الانضمام ينبغي أن تؤدي إلى تفاعل ينطلق من الطفل (وهو ما سيستبدل السلوكات النمطية في النهاية). إن واحدة من الخصائص المميزة الأساسية للتوحُّد هي في نقص التفاعل الاجتماعي المنطلق والمرغوب من الطفل نفسه.

إن ما يجعل من برنامج صن-رايز فريدًا هو أنه يركز على تطوير القدرة داخل كل طفل على أن يبدأ التفاعل الاجتماعي. نريد أن ندخل إلى عالم طفلك أو طفلتك وانتظارها لتبدأ بالتفاعل بشكل طوعي، ومن ثم - وعندها فقط- نستخدم ذلك التفاعل لدعوتها للامتداد قليلًا والتواصل أكثر.

نريد أن يكون أطفالنا إلى جانبنا، والطريق الوحيدة لتحقيق ذلك هي بالانضمام إليهم في عالمهم إلى أن ينضموا إلينا في عالمنا؛ وهذا ببساطة لا يتحقق بالإكراه وإجبارهم على ذلك.

الانضمام الصحيح يعني الانضمام إلى أن يتوقف طفلك عن السلوكات النمطية بإرادتها أو بإرادته الخاصة، وينظر إليك أو يقترب منك بطريقة ما. وهو لا يعني أن تخصص خمس عشرة دقيقة لانضمامك، ثم على طفلك أن يقوم بما تقوله له. فطول الانضمام يحدده طفلك، وليس أنت. هذا هو المفتاح.

من المثير أن نعلم أن بعض الطرق العلاجية للتوحُّد سعت، في السنوات الأخيرة لتبني جوانب من برنامج صن-رايز من خلال القيام بما يظنونه انضمامًا بوصفه طريقة

لإيجاد التفاعل، والمشكلة هي أن هذه الطرق تنتهي إلى إغفال الأمر الجوهري؛ لأنها تحاول أن تبني الانضمام واعتماده دون أن تفهمه. (من باب المفارقة أنهم يحاولون تقليد أو محاكاة أمر دون فهمه، وهو الخطأ نفسه الذي نرتكبه عندما نسعى فقط إلى تقليد أطفالنا أو محاكاتهم). لقد شاهدت برامج يتم فيها الانضمام لأطفال مدة من الزمن، يتم تحديدها من قبل المعالج؛ وإذ تمر الدقائق، يسعى المعالج لتوجيه الطفل إلى نشاط أكثر تفاعلية. (بالمناسبة، هذا هو أفضل ما يمكن أن يحدث، وفي كثير من الطرق العلاجية لم تُبذل محاولة أبدًا للمشاركة في عالم الطفل).

وهنا بالضبط يتجلى الفهم الحقيقي للانضمام (وللتوحُّد) ويظهر أثره الفاعل؛ فالانضمام ليس خدعة نستخدمها لنسرق طفلنا إلى نشاط أو سلوك آخر؛ الانضمام هو الطريقة التي نمكن من خلالها طفلنا أن ينشئ ترابطًا معنا. وفيه نجدُ أن الأطفال يصبحون أكثر اهتمامًا بنا، وأكثر نظرًا إلينا، وأقل سلوكات نمطية عندما ننضم إليهم؛ لكن هؤلاء الأطفال يقومون بذلك بمحض اختيارهم- وعندما يبدؤون هم بذلك، وبعد أن يرتبط أطفالنا بنا، ويثقون فينا، ويشعرون بالأمان معنا- الأمر الذي يظهرونه لنا من بدء تفاعلهم- بعدها فقط يمكننا أن نتحداهم للقيام بأمور جديدة وتعلمها، وهو بالضبط ما سيعالجه الفصل التالي.

قصة ريجي

منذ زمن مضى أتى إلى برنامجنا التمهيدي أبٌ طالبًا مساعدة ابنه ريجي. تذكروا أن البرنامج التمهيدي هو مقرر مدة خمسة أيام يتعلم فيه الآباء والأمهات والمهنيون أساسيات استخدام برنامج صن-رايز مع أطفالهم، ويحضر الآباء، مثل والد ريجي، دون أطفالهم.

وهم يتعلمون إستراتيجيات لزيادة اللغة والاتصال البصري والتفاعل، واكتساب مهارات جديدة، ويتعلمون كيف يتعاملون مع التحديات السلوكية لأطفالهم ومن ثم تقليلها. ويُعلمون كيف يعدون بيئة تعليمية وحسية ملائمة، وكيف يستنهضون أطفالهم

بإبداع، وكيف يدربون آخرين على العمل مع أطفالهم، ودون شك، كيف يُبقُون على اتجاه يتسم بالأمل والتفاؤل بالنسبة إلى أطفالهم. والمقرر شديد التفاعلية، فيه الكثير من الأنشطة والفيديوهات، وجلسات سؤال وجواب، وجلسات لتحليل (الأداء العالي) لآباء وأمهات لديهم أطفال بمتلازمة أسبرجر وأعراض مماثلة.

ومن الأمور الأولى التي نقوم بها في البرنامج التمهيدي تعليم الأهل الانضمام. وعندما بدأنا بذلك مع والد ريجي كان شديد التشكك، وقد بين أن طفله يلعب بقطع الليغو LEGO لساعات وساعات في الجلسة الواحدة، لكن ريجي لا يلعب بالليغو كالأطفال الطبيعيين عصبيًّا؛ فكل يوم يقوم ريجي بالأمر نفسه تمامًا؛ فتراه يمسك بصندوق الليغو، ويتناول القطع نفسها، ويبني الشيء نفسه- مجسم على شكل حرف L. ثم يقوم ببناء مجسم آخر ليصبح معه اثنان. ثم يأخذ هذين المجسمين، ويحملهما قريبين من بعضهما بحيث يبدوان كأنهما مربع، ويمشي في الغرفة حاملًا هذا المربع إلى الضوء وإلى النافذة مقربًا أحدهما من الآخر بسرعة ثم مبعدًا إياه.

وقد بين لنا والد ريجي أنه لم يستطع أن يتخيل نفسه ينضم إلى طفله في هذا النشاط. وبوصفنا أساتذة فقد وجدنا أن أفضل الطرق لمساعدة الناس هي السعي أولًا لفهم من أين تأتي أفكارهم، وما لا نقوم به هو أن نبدأ جدلًا معهم بينما هم يصارعون مع فكرة استخدام تقنيات برنامج صن-رايز. وبسعينا لفهمهم نكون أفضل استعدادًا لمساعدتهم.

ولذلك بدأنا بسؤال الوالد بعض الأسئلة: لماذا لا يمكنك تخيل نفسك تنضم لطفلك في الليغو؟ فأجاب بأنه لا يستطيع فعلًا احتمال مشاهدة طفله وهو يسلك ذلك السلوك. وسألناه ثانية عن السبب؟ فأجاب هذه المرة بانفعال كبير: بأنه في كل مرة شاهد ابنه يلعب بالليغو، كان يرى إلى أي درجة بدا ابنه (متوحِّدًا)، وهذا ما وفر تذكيرًا دائمًا له بأن ابنه كان مختلفًا، ولم يكن مرتاحًا أبدًا لفكرة أن ابنه مختلف، وفوق ذلك، فقد تساءل عما إذا كان الأمر خَطَأَهُ. لقد رأى في توحُّد ابنه عدوًّا، وأقسم إنه لن يكون صديقًا للعدو.

وسألناه عما يقصده عندما قال إن توحُّد ابنه كان العدو، وهذا ما أدى لنقاش قوي وعميق من المجموعة كلها. ومن إحدى النتائج المهمة التي توصل إليها والد ريجي في ذلك اليوم أنه عندما يُعدّ توحُّد ابنه بمثابة العدو فإنه يُعدّ جزءًا من ابنه بمثابة العدو، وخلُصَ إلى أنه يريد أن يحب، وأن يعانق كل ما هو عليه ابنه؛ بما في ذلك الجزء

المتوحِّد. والطريقة الحاسمة التي مكنته من ذلك تمثلت في انضمامه لطفله. (هذا التحول بالذات مكون محوري في الرحلة التي يختبرها الأهل في برنامج صن-رايز).

ولدى انتهاء الأسبوع عاد والد ريجي إلى منزله متلهفًا ليرى ابنه من منظار جديد. عليكم أن تفهموا أن والد ريجي عندما كان يرى ابنه يلعب بالليغو سابقًا كان يحاول إيقافه، كان يرفض، ويأخذ الليغو بعيدًا، ويحاول أن يجعل ابنه يقوم بأمر آخر.

كذلك عليكم أن تفهموا الآتي: لم يكن ريجي ينظر لأبيه أو يشعر به بأي طريقة.

لم يحاول والد ريجي أبدًا أن ينضم في السابق، لكنه وافق على الالتزام كليًّا بالانضمام لابنه لأسابيع قليلة، ثم يرى ما سيحدث. في الصباح التالي استل ريجي صندوق الليغو قبل أي شيء ودون أن يشعر بأبيه. وببعض القطع ركب ريجي المجسمين على شكل حرف L. وكما اعتاد أن يفعل بدأ في التجول داخل الغرفة حاملًا المجسمين إلى الضوء، مقربًا إياهما هنيهة ثم مباعدًا بينهما.

هذه المرة كان الأب مختلفًا، فقد قام بصنع مجسمين على شكل حرف L وبدأ يمشي داخل الغرفة، مقربًا المجسمين معًا ثم مباعدًا بينهما. وبين الفينة والأخرى كان ينظر لابنه، ويدرس حقًّا ماذا كان يفعل ليصل إلى فهمه بشكل صحيح.

وبينما هو يقوم بذلك أدرك أمرًا، لقد كان يظن أن ابنه يقوم بالنظر من خلال المربع الذي صنعه من المجسمين، وقد كان مخطئًا في ظنه ذاك. والحقيقة أن ريجي كان ينظر بشكل جانبي إلى سطح كل مجسم، وعندما قام الأب بالأمر نفسه لاحظ أنه عندما يحمل المجسمين في الضوء كان يرى انعكاس وجهه على قطع الليغو نفسها، وعندما يباعد بين المجسمين ثم يقربهما ثانية، فإن صورة وجهه تصبح (أكثر سمنة) ثم أكثر (نحافة)، كما لو أنه ينظر لنفسه في مرآة الكرنفال.

مرحى! طار الأب من النشوة! لقد فهم أخيرًا ما الذي يقوم به طفله، وكان ذلك ظريفًا بكل معنى الكلمة! ووو-هـوووو! اختلس نظرة إلى ابنه الذي كان قد رمى الليغو من يده محملقًا بذهول في أبيه، عاود الأب النظر لابنه غير مصدق، ابتسم الأب لابنه مستمتعًا باللحظة. رد ريجي على الابتسامة بمثلها. ثم بإلهام، لوح لابنه بيده. ولوح ريجي بيده لأبيه!

تشارك هذان الشخصان، الأب وابنه، هذه اللحظة الجميلة، ناظرًا أحدهما إلى الآخر، مبتسمًا للآخر، وملوحًا للآخر. لقد كانت لحظة لا تضاهيها لحظة تشاركاها

قبل ذلك. لقد كانت أول مرة يشعر ريجي فيها بأبيه مبديًا اهتمامه به، لكنها لم تكن الأخيرة.

ابتدأ والد ريجي بالانضمام لابنه بحماس في كل يوم. أخيرًا صار لديه طريقة ليكون مع ابنه!

قبل ذلك اليوم الأول للانضمام كان ريجي يسلك سلوكًا نمطيًّا مع الليغو مدة قد تصل إلى خمس ساعات في اليوم. وبعد أسابيع عدة تضاءلت تلك السلوكات النمطية إلى أقل من ساعة في اليوم، وبالطبع فقد اُستُبدِل معظم الفارق في الوقت بأن صار ريجي يقوم بأمور أكثر تفاعلاً بكثير مع أبيه ومع الآخرين.

تُظهر هذه القصة كثيرًا من الجوانب عن نجاح طريقة الانضمام، من منحنا نافذة لما يجعل أطفالنا يقومون بما يقومون به إلى خلق رابطة قوية معهم. لكنها تُبرِزُ أمرًا آخر، عندما تنضم سوف تحقق أكبر اكتشاف مذهل: بصورة لا يمكن تجنبها، الانضمام سوف يغيرك أنت أيضًا. ومن النادر، بالفعل، أن ترتبط مع طفلك بهذه الطريقة العميقة، الطوعية المُشرقة من دون أن تغير الطريقة التي ترى بها طفلك وجمال عالمه الفريد.

عندما تنضم إلى طفلك بالكامل، سوف تشعر بقرب يفوق أي قرب في السابق، ومن العسير حقًّا الحُكْمُ أو الشعورُ بالخوف من سلوك طفلك حالما تنضم إليه فعلاً، وسوف ينشأ لديك إحساس حقيقي بالمودة تجاه طفلك. فهمٌ أعمق لتجربته، وبهجة في عالمه.

ولن يستطيع أحدٌ أن يأخذ هذه التجربة منك أبدًا.

جيمس قبل النوم

هل تذكرون جيمس، ابن صديقتي السابقة شارلوت؟ حسنًا، ذات ليلة منذ سنين خَلَتْ رأيت الدموع في عيني شارلوت بعد أن وَضَعَتْهُ في سريره، وغادرتْ الغرفة، فسألتُها ما خَطْبُكِ؟ فأجابت إنه لا يوجد ما يُقلِقُ- بل على العكس تمامًا، ثم بكت، وابتسمت، وأخبرتني بقصة استثنائية.

كان جيمس متفاعلاً بشكل كبير طوال اليوم؛ ولذلك عندما ذهبت شارلوت لوضعه في السرير كانت تفكر في قراءة قصة له قبل النوم، وكان هذا أمرًا تتطلع له بوصفها أمًّا

أن تقرأ له هي القصة، ويقوم هو بالإنصات لها مستمتعًا بها، ولكن في كل مرة حاولت فيها هذا الأمر سابقًا لم يكن جيمس يبدي اهتمامًا. ولأنه كان شديد التفاعل ذلك اليوم، فقد شعرت شارلوت أن تلك الليلة ربما كانت الليلة التي سيتحقق فيها ما أرادت.

ولكن عندما دخلت الغرفة رأت أنه يجلس في سريره، وينقر بأصابعه على كتاب في يده، عندها عرفت شارلوت أن هذه إحدى سلوكاته النمطية، لكن قلبها كان معلقًا بقراءة القصة له؛ ولذلك قاطعته قائلة: «حبيبي جيمس، سوف أقرأ لك قصة ما قبل النوم!».

تجاهلَها، واستمر ينقر بأصابعه.

«يا بني، لنضع هذا الكتاب جانبًا. حان الوقت لقصة مرحة!».

تجاهَلَها، واستمر ينقر بأصابعه.

ثم تكشف لها الأمر (كمن أصيب بضربة مقلى في رأسه كما أخبرتني). كانت مهتمة بأن تقرأ لابنها قصة ما قبل النوم أكثر من اهتمامها بأن تترابط معه بالانضمام إليه في سلوكاته النمطية، وكانت تعرف كيف تنضم إليه، لكن تركيزها كان منصبًّا على قراءة القصة، بحيث غفلتْ عن جميع الإشارات التي كان يرسلها لها.

وعندما تنبهت لذلك أحجمت على الفور عن الطلب إليه للتوقف، كانت قد أمضت معه يومًا رائعًا، وكانت تحبه، وقد رغبت في أن تنقل ذلك إليه، أرادت أن تريه أنها تقبَلُه تمامًا كما هو.

ولذلك أخذتْ كتابًا لها، وجلست، وابتدأت بالنقر على كتابها.

وبعد أن قامت بذلك بعض الوقت نهضت، وأخذت تمشي ببطء خارجة من غرفة جيمس ليمكنه أن يخلد إلى النوم. وبينما كانت تغادر، وضع الكتاب جانبًا، ونظر إليها وقال: «أنا أحبكِ».

وكانت هذه أول مرة يقول لها هذه الكلمات.

استثناءات للانضمام

هناك حالات قليلة جدًّا من السلوكات النمطية لا تريد أن تنضم لطفلك فيها، ومعظمها سيكون جليًّا بذاته بالنسبة إليك، وواحد منها قد لا يكون كذلك.

أولًا: إذا كان طفلك يقوم بأمر خَطِر، أو يُهدد سلامته (كاللعب بين السيارات، أو فتح باب السيارة في أثناء حركتها، أو اللعب بأداة حادة، أو الوقوف على حافة عالية)؛ فعليك أن تُوقِفَ طفلك على الفور. السلامة تأتي أولًا دائمًا، لا تنضم إليه في أي أمر خَطِر.

ثانيًا: إذا كان طفلك يلعب بأعضائه (الخاصة) أو ينكش أنفه، فإن من البين أننا لن ننضم إليه في هذا أيضًا، من المهم أيضًا أن تعرف أن هذا لا يعني أن تشعر بالانزعاج، وتجبر طفلك على التوقف. فهذا السلوك طبيعي، لكنه أمر قد لا ترغب في الانضمام معه فيه. (كما قلت، نقاط جلية جدًّا).

ثالثًا: (غير جلية)، أنت لا تريد الانضمام إذا كان طفلك يشاهد التلفاز (أو الفيديو)؛ فأنت لا تستطيع أن تنضم في مشاهدة التلفاز. وكل ما يمكنك عمله أن تجلس هناك، وهو ليس انضمامًا في هذا النشاط، فهي مشاهدة؛ ولذلك عندما يتعلق الأمر بالتلفاز بمقدورك إما ألا تنضم-أو من الأفضل- إغلاق التلفاز والانضمام في نشاط آخر يؤديه طفلك.

وقت النشاط!

سيكون هذا سهلًا جدًّا. انظر إلى الجدول 1. كل ما ستقوم به هو أن تجد خمسة سلوكات نمطية يقوم بها طفلك لم تنضم إليه فيها سابقًا، وتريد الانضمام إليه فيها الآن.

لا ينبغي عليك أن تملأ السلوكات النمطية الخمسة في جلسة واحدة، خذ وقتك، يمكنك أن تملأ الأول منها أو اثنين يخطران ببالك، ثم عد إلى الجدول في اليوم التالي عندما تلاحظ سلوكًا نمطيًا جديدًا.

إن ما هو مهم جدًّا أن تفتح عينيك جيدًا على السلوكات النمطية- ثم تنضم للطفل بحسب الطريقة التي ناقشناها بالضبط.

السلوكات النمطية	كيف تمت استجابتك	ما الذي ستقوم به عندما تنضم
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		

الجدول 1

مصادر على الإنترنت

في نهاية كل فصل سيوجهك قسم (مصادر على الإنترنت) إلى قسم خاص في موقعي Website على الشبكة العنكبوتية العالمية (الويب) معد بشكل خاص بما يتلاءم وذلك الفصل. وهناك ستجد عددًا من المصادر المصممة لمساعدتك على أن تفهم بعمق أكبر، وتقوم بتنفيذ مبادئ ذلك الفصل وتقنياته، كالفيديو، وعروض الويب web-casts، والصور والمقالات.

أريد أن أنصحك بشدة أن تستخدم هذه المصادر. وجميعها مجانية- وقابلة للاستخدام عددًا من المرات التي تريدها، وبالوتيرة التي ترغبها.

لهذا الفصل يرجى زيارة واستمتع:

.http://www.autismbreakthrough.com/chapter2

نقطة البداية

عندما يسلك طفلك سلوكًا نمطيًّا انضم إليه فيما يقوم به، قم بذلك بابتهاج! انهمك فعلًا في ذلك النشاط. تذكر أن تمنح طفلك حيزًا كافيًا، واجعل نفسك في موقع يمكنه أن يخطف نظرة إليك.

ثالثاً: الدافعية؛
المحرك لنمو طفلك

هل تريد أن تعرف المفتاح لتعليم طفلك مهارات جديدة وتيسر له التعلم؟

أظن أنك تريد ذلك...

إذا كان الانضمام هو اليد اليمنى لبرنامج صن-رايز فإن الدافعية هي اليد اليسرى؛ عليك الانضمام إلى طفلك حتى يمكنك إيصالها إلى موقع تكون جاهزة فيه لأن تتعلم وتنمو، والدافعية هي الرافعة التي تستخدمها لتحقيق التعلم والنمو عندما تكون جاهزة.

قبل أن نغوص في مبدأ الدافعية وكيفية استخدامه، من المهم أن نتحدث عن المشكلات والمزالق في الطرق التقليدية التي يتم بها تعليم أطفال طيف التوحُّد.

مشكلة التوقيت

أكبر خطأ نرتكبه هو محاولة تعليم أو استنهاض أطفالنا عندما لا يكونون في حالة يمكنهم فيها استقبال معلومات جديدة؛ فعندما يكون طفلك منهمكًا في سلوكاته النمطية، وليس بينك وبينه اتصال بصري، ولا يستجيب لك عندما تتحدث إليه أو تناديه باسمه فإنه بذلك يعطيك ضوءًا أحمر. (سنتحدث عن الأضواء الحمراء والخضراء في الفصل 12). وعندما تحاول أن تُعلم طفلك أو تحثه أو تتقرب إليه بينما هو يعطيك الضوء الأحمر، فإنك بذلك تكون قد (تجاوزت الإشارة الحمراء)، وقد تظن عندما تتجاوز الإشارة الحمراء في أثناء قيادتك لسيارتك أنك سوف تصل إلى وجهتك بسرعة أكبر، لكن النتيجة، في الغالب، على النقيض تمامًا، فقد تحصل حادثة ما، أو تتوقف على جانب الطريق وتتلقى مخالفة. وبالمثل، فإنك قد تظن عندما تتجاوز الإشارة الحمراء مع طفلك أنك ستصل إلى مبتغاك معه بشكل أسرع، لكن مع الأسف، فإن النتيجة معاكسة أيضًا.

من الحاسم أن تنتظر طفلك إلى أن يكون مستعدًّا وجاهزًا قبل أن تقوم بأي تعليم أو استنهاض له، ونحن ندعو مثل هذه النوافذ من الجاهزية بالضوء الأخضر. (مرة أخرى، سيتم عرض هذا لاحقًا). وإذا كان طفلك لا يقوم بسلوكاته النمطية، وينظر إليك ومستجيبًا لك، فلربما عندها لديك ضوء أخضر. وذلك هو الوقت لتعليمه أو طلب أمر ما منه. (بالمناسبة، سوف تحصل على مزيد من نوافذ الجاهزية هذه إذا انضممت إليه بشكل ثابت ومستمر).

وعندما نستنهض أطفالنا في الأوقات الملائمة، فإن سرعة التعلم ونوعية التفاعل يكونان أكبر بما لا يقاس، ولن تصدق كم سيكون مجديًا أن تتبعَ جدول تعلم ابنك بدلًا من جدولك أنت أو جدول شخص آخر.

عدم توافق الدافعية

الدافعية هي محرك النمو، وهي العامل الأكبر في التقدم والتعلم عند طفلك، وعندما يتبع الطفل اهتماماته الداخلية ودوافعه يأتي التعلم أسرع وأكثر قوة؛ ولحسن الحظ فإن قلة من الناس سوف يجادلونك في هذا الأمر؛ فهناك اتفاق منتشر بشكل كبير على أهمية دوافع الطفل، ومع الأسف، فإن مبدأ الدافعية قلما يُوضع موضع الفعل في الممارسة الفعلية بشكل ثابت؛ وبالذات مع أطفال طيف التوحُّد.

يُعلَّم أطفالنا في تسع وتسعين في المئة من الوقت بطريقة تعاكس التيار؛ ما يُبطئ من تعلمهم، فهم يتعلمون طبقًا لجدول ومنهج وقواعد البالغين الذين يعلمونهم.

وفي البيت يقرر البالغون في العادة الأنشطة التي سيقومون بها (الاستحمام، التعلم، الأكل، اللعب) وكيف ستُنَفَّذ: (أي لعَبٍ، نوع الطعام، وأي أدوات، وأي ألعاب، وأي كتب)، وفي الغرفة الصفية في المدرسة فإن هذا النظام من البالغين الذين سيقررون نوع وكيفية القيام بالمهام بشكل أوضح، وحتى أكثر الأساتذة إخلاصًا وتفانيًا وموهبة

لا يمكنه أن يعدِّل على هذا التعليم ليتناسب مع الدافعية الخاصة بكل طفل عندما يغص الصف بالتلاميذ الذين تتباين اهتماماتهم كثيرًا.

ومما يزيد الطين بلة فوق هذا اللاتوافق أن أطفال طيف التوحُّد يمتلكون اهتمامات داخلية وغير اعتيادية في المقام الأول، وما قد يجده الطفل العادي مثيرًا قلما يثير الطفل التوحُّدي؛ ولذلك سيكون من العسير أن تكون الطرق التقليدية في التعليم محفزة لهؤلاء الأطفال.

النتيجة النهائية هي أن الكيفية التي يُعلَّمُ بها أطفالنا لا تتوافق مع ما يجدونه دافعًا لهم ومثيرًا. يُطلب إلى الطفل أن يجلس في مقعده، وأن يملأ صفحة ما، ولكن يتبين أنه أو أنها تحب موضوعات حرب النجوم- ويمكن أن تنخرط في نشاط يتضمن شخصية (دارث فيدار) أو (ميللينيوم فالكون)؛ يُطلب إلى الطالب أن يقول كلمتين جديدتين بترتيب معين (لسبب لا يستطيع أن يفهمه الطفل)، ومع ذلك فقد يحب أن يتم مطاردته، وقد يكون سعيدًا لأن يقول: «قم بمطاردتي» أو «الحق بي» في سياق لعبة مطاردة.

يطلب إلى فتاة صغيرة أن تعد إلى الخمسة من خلال عد دوائر سوداء على قطعة من الورق؛ لكنها تحب الديناصورات؛ ألا يمكن أن تتعلم العد أسرع لو لعبنا اللعبة بالديناصورات حيث يتم سؤالها أن تعد خمسة ديناصورات تريدها هي؟

عندما نتحدث عن استخدام مبدأ الدافعية الداخلية لكل طفل فإننا نعني بذلك: عدلوا طريقة عرض المنهاج (أي شيء تستخدمه لمساعدة طفلك ليقوم به أو يتعلمه) لتوافق أو تطابق الجوانب الأكثر إثارة لطفلك.

يبين كتابا الدماغ الذي يغير نفسه The Brain That Changes Itself وفن تغيير الدماغ The Art of Changing the Brain أنك إذا أردت أن تغير الدماغ- أي وضع الدماغ في أعلى حالة للنمو والاهتمام بتحقيق أقصى تعلم ممكن- فإن المفتاح لذلك هو أن تجد الاهتمامات والدافعية التي لدى الطفل وتبني عليها، وليس بتلقيم الشخص بعض

المعلومات أو محاولة **جعل** الشخص مُحَفَّزًا أو مدفوعًا. عندما يكون الطفل أو البالغ مبتهجًا ومُحَفَّزًا يتم إفراز المرسلات العصبية neurotransmitters التي تعمل على إشعال الدماغ، مُعِدَّة إياه للنمو والتغير والتعلم.

عليك أن تقدم كل مهارة تود طفلك أن يتعلمها، وكل هدف تعليمي أن يحققه، وكل نشاط أن يجربه من خلال ألعاب أو أنشطة مبنية حول ما يجده الطفل مثيرًا ومُحَفِّزًا.

الزلات في مبدأ المكافأة

عند هذه النقطة يقال لي عادة من قبل أساتذة المدارس والمعالجين: «نحن نستخدم هذا المبدأ- منذ سنوات. ونجد شيئًا يحبه كل طفل- لنقل مثلًا m&m أو أي لعبة مفضلة- ونستخدم هذه الأشياء كمكافأة لجعل الأطفال يقومون بما نريد أن نساعدهم على القيام به أو تعلمه».

لنكن واضحين، فاستخدام المكافآت هو على النقيض تمامًا من مبدأ الدافعية، وهو ما سنصل إليه بعد قليل.

أما الآن، فإنه من المهم أن نفهم أن مبدأ المكافأة هو المبدأ الوحيد الأكثر استخدامًا في التعليم في العالم كله مع أطفال ذوي توحُّد. (أنا أستخدم هنا تعبير **مبدأ المكافأة** لغايات الوضوح والبساطة؛ وهو ليس تعبيرًا أكاديميًّا أو تقنيًّا). وإنني واثق -من دون أن ألتقي بك- أن هذا المبدأ قد تم التعامل به مع طفلك، وليس في ذلك ما يدعو للغرابة.

الكل يحب مبدأ المكافأة، فهو رائع! إنه يجعل الأطفال يقومون بالأمور! فلماذا لا نحبه؟

ومن دون شك، ثمة عدد لا يُستهان به من أطفالنا ممن سيقومون بما نريدهم أن يقوموا به عندما نقدم لهم المكافأة المناسبة. ومع ذلك، فإن القيام بذلك له آثار جانبية كبيرة.

الحلويات الضارة

انظر، إذا قدمت لي قطعة شوكولاتة فإن رد فعلي الأول هو: الشوكولاتة أنا موافق على الأرجح، وأنا لا أبالغ عندما أقول: إنني فعلًا أحب الشوكولاتة؛ فأنا أحب الأشياء المغطاة بالشوكولاتة، والأشياء المصنوعة من الشوكولاتة، هل قلت: شوكولاتة؟

وأنا أخبرك بذلك لإبراز مسألة كبيرة (وأمهد الطريق من الآن إذا كنت تفكر في شراء هدية لي). إذا قدمت لي طبقًا من البروكلي، فإنني لن أدق الأبواب للحصول عليه. لا تفهمني خطأ، فلدي احترام تام للبروكلي، وأنا أتناوله، ولكنه ليس أفضل شيء في العالم بالنسبة إلي والحقيقة أنني آكله للضرورات البيولوجية.

أما إذا قلت لي إنني إذا أنهيت طبق البروكلي الذي أمامي فسوف أحصل على سُلطانية أو زبدية من المثلجات بالشوكولاتة والحلوى الساخنة ومكسرات مغطاة بالشوكولاتة؛ فإننا نكون قد اتفقنا، وعلى الأرجح أنني سأُنهي طبق البروكلي.

ولكن ماذا سيحصل عندما لا يكون لديك شوكولاتة؟

هل سيحولني عرض تلك الحلوى بشكل سحري إلى شخص مولع بأكل الخضار؟ هل سألعق أي طبق بروكلي يمر بي؟

بالتأكيد لا! إلا إذا قمت بتغطية كل طبق بروكلي من هنا إلى ما لا نهاية بالشوكولاتة. أرني همتك! ولكن لنُلقِ نظرة فاحصة على سبب ذلك؛ لأننا سنصل إلى جوهر كيف ينشط الناس كلهم بما في ذلك أطفالنا.

عندما نضع نظامًا للمكافآت، فإننا نقول ببساطة ما يأتي: «اسمع، إذا قمت بهذا الأمر البغيض الكريه الذي لا يمكنك احتماله، فسوف أعطيك هذه المكافأة الرائعة! والحقيقة أن السبب الوحيد لتقوم بما أطلبه إنما هو المكافأة».

(من المثير أن نعرف أن عددًا متزايدًا من الأبحاث -كما شُرِحت في كتب مثل Drive, The Medici Effect و The Upside of Irrationality- ترينا أن تقديم مكافآت مالية في عالم الأعمال قبل القيام بالعمل الذي يتطلب إعمالاً للفكر والتعلم يؤدي في الحقيقة إلى انخفاض في الأداء!).

فكر في الأمر، نحن أمة تحب ما هو دسمٌ وغني بالسكر، لكن معظمنا ترعرع في ظل أبوين مُحِبيّن أقنعونا (أو أجبرونا) على تناول الخضار؛ فما الذي حصل؟ حسنًا، لقد ربينا مع مبدأ المكافأة- على الأقل فيما يتصل بالطعام، وقيل لنا: إننا إذا تناولنا الخضار فسوف نحصل على الحلوى اللذيذة. وبالتأكيد، تناولنا الخضار عندما كنا نضطر إلى ذلك، ولكن، في معظم الحالات، فإننا نظرنا إلى ما هو مفيد وصحي بوصفه إجباريًّا وكريهًا، وأن علينا أن نتناوله **وندعه يمر** من أجل الوصول إلى **الطعام الجيد** المتمثل في تلك السموم التي ندعوها حلوى.

وفي الحقيقة، فإن فكرة الحلويات نشرت مفاهيم مفادها أن الطعام الحلو يتبع الوجبة بوصفه مكافأة؛ لماذا نحتاج إلى المكافأة؟ لماذا لا تكون الوجبة كافية بذاتها؟ إذا نظرنا إلى الوجبة بوصفها شيئًا لذيذًا وشهيًّا ومقنعًا في ذاته، فسوف يكون ذلك كافيًا.

هذا هو المشهد بالضبط الذي يتم التعامل به مع أطفال طيف التوحُّد، باستثناء أنه يتم العمل به لكل شيء، وليس هناك ما هو كبير أو صغير لتسويغ المكافأة، وكلما بدا أن أطفالنا أقل رغبة في القيام بأمر ما كانت المكافأة أكبر لحملهم على القيام به.

والنتيجة الصافية لهذا الوضع هي أنهم يكبرون وهم يكرهون القيام بالأمور التي نسعى لجعلهم يقومون بها بذاتهم، ومن المؤكد أنهم سيقومون بها (بعض الوقت)، ولكنهم سيقومون بها الآن من أجل المكافأة.

وهذا أمر مُشْكِلٌ بخاصة لتلك المجموعة الخاصة من الأطفال؛ لأننا في الحقيقة نقول لهم: «دعونا ننتهي من هذا التفاعل البشري المزعج، ومن ثم ستحصلون على الأمور الجيدة». ولكن المشكلة أننا نريد أن يكون التفاعل البشري هو الأمر الجيد! وتلك هي تذكرة الخروج التي نعطيها لأطفالنا.

إذا كنت والدًا لمراهقة عادية فليس عليك أن تعرض عليها مكافأة لتتحدث مع الأصدقاء على الهاتف، (لربما عليك أن تعطيها مكافأة لتغلق الهاتف، لماذا؟ لأن التحدث على الهاتف مع الأصدقاء بالنسبة إليها (تفاعل إنساني، اجتماعي شخصي) هو المكافأة، هو الأمر الجيد، وهذا ما نريد لأطفالنا الخاصين أن يصلوا إليه.

السلوك الآلي

من أكثر الشكاوى التي أسمعها من قبل الآباء والأمهات انتشارًا بخصوص مبدأ المكافأة أنه على الرغم من أن أطفالهم يقومون بسلوكات مفيدة، فإنهم يقومون بها بوصفها **آلية** robotic؛ وقد يقوم أطفالهم بحل أحجية ما أو السؤال «كيف حالك اليوم؟»، أو مصافحة أحد عندما يُطلب إليهم ذلك، لكنهم يقومون بأي من ذلك كما لو أنهم مبرمجون ومن دون إظهار متعة أو تلقائية.

وفي الواقع، فإنه قد قيل للعديد من هؤلاء الآباء والأمهات: إن السلوك الآلي أحد الأعْرَاض الأساسية للتوحُّد. وبالفعل، فالعديد من أطفال طيف التوحُّد يبدون كذلك، ولكن -في تجربتنا- فإن السلوك الآلي الخالي من المتعة أو التلقائية ليس عَرَضًا للتوحُّد، بل عَرَضٌ للطريقة التي نقوم بها بتعليم الأطفال الذين لديهم توحُّد؛ فهو عَرَضٌ للاستخدام الزائد والشائع لمبدأ المكافأة.

إن جيمس، مع أنه ما زال على طيف التوحُّد، لا يقوم بسلوكات آلية، وعندما كانت ابنة أختي جايد متوحِّدة لم يكن لديها سلوكات آلية، وعندما كنت متوحِّدًا، لم أُظهر سلوكات آلية، وفي المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد عملنا مع أطفال كثيرين لم يقوموا بسلوكات آلية. السلوك الآلي ليس شائعًا لدى الأطفال في برنامج صن-رايز. إن مبدأ الدافعية ليس علاجًا سحريًّا شاملًا لكل شيء، لكنه بالتأكيد لا يؤدي إلى سلوكات آلية.

النزوع للامتثال

ذات مرة عُرِضَ فيديو أمامي (بوصفه مثالًا للنجاح)، حيث طُلِبَ إلى فتى صغير بشكل متكرر أن يلبس **معطفه**، وكان يعطى حبات m&m عندما يمتثل، وبمجرد أن يرتدي المعطف ينزع المساعد المعطفَ عنه، ثم يقدمه له ثانية، ويقول له: **ارتدِ المعطف**. نُظِر إلى هذه الطريقة بأنها ناجحة؛ لأن الفتى -في النهاية- كان يرتدي المعطف بشكل موثوق عندما يُطلب منه. (أنا لا أقول إن العلاجات كلها متماثلة، وأنا أعلم أنّ ليس كل المعالجين يقومون بما رأيته في الفيديو، ومع ذلك، فإن نسخة من هذا- المكافأة قد تتغير، قد يكون النشاط أقل تكرارًا، إلخ.- ما زالت هي السائدة في علاج التوحُّد).

ثمة سبب محدد يدفعني لأبرز هذا الفيديو؛ ذلك أنني لما شاهدته فإن ما صعقني- إضافة إلى قلقي من التجربة التي عاشها الفتى وكيف شعر بها- هو أنه لم يتعلم المهارة التي كان المساعد يبتغيها في حقيقة الأمر! فما تعلمه الفتى -في النهاية- إنما هو أمر واحد: الامتثال؛ وبالطبع فإنني لا أقول إن الامتثال أمر سيئ، ولكنه أمر مختلف عن تعلم المهارة التي يدعي المساعد أنه يريد تعليمها؛ فالمهارة الحقيقية في ارتداء المعطف (مستخدمين هذا المثال البسيط) تتطلب الآتي: أن أسير إلى الخارج، وأن أدركَ أن الجو بارد جدًّا، وأن أعود إلى الداخل، وأن أضع معطفي، ثم أخرج ثانية.

ما تعلمه ذلك الفتى في الفيديو كان وضع معطفه عندما يقول له أحدهم: «ارتدِ المعطف». وكما قُلت، فهذا ليس أمرًا سيئًا ليتم تعلمه، ولكنه يعني أن على أحدهم أن

يلاحقه، وأن يقول له أن يضع معطفه عليه، وأن ينزعه، وأن يلبس حذاءه، وأن يخلعه... إلخ.

ليصبح هذا الفتى مستقلًّا، وليشعر بالنجاح، وليتفاعل اجتماعيًّا بطريقة ذات معنى؛ على هذا الفتى أن يتعلم المهارة الحقيقية، عليه أن يتعلم ليس المهارة الحقيقية لارتداء المعطف، ولكن أيضًا -وهو الأكثر أهمية- مهارات التفاعل الاجتماعي الفعلية **الاهتمام بالآخرين، التواصل، الاستمتاع بلعبة أو نشاط تفاعلي... إلخ.** (بدلًا من وجود شخص بجانبه يُملي عليه ماذا يفعل ويقول كل دقيقة).

إن قدرة الطفل أو البالغ على أن يأخذ أمرًا تَعَلَمَهُ ويُطبقه في أوضاع مختلفة (البيت، المدرسة... إلخ) تدعى التعميم، وبالنسبة إلى أطفالنا فإن القدرة على التعميم حاسمة بشكل مطلق.

إن تعلم شيء أو أمر حقًّا ثُم القدرة على تعميمه يأتي من الاستمتاع به، إنه يأتي من الاهتمام به، ويأتي من الدافعية الداخلية للقيام به.

وفي حين أن التعليم المتكرر باستخدام المكافأة ليس سيئًا لجعل الطفل يتبع التعليمات، فإن هذه الطريقة بالقطع غير قادرة على إنتاج الدافعية، ولا يمكنها أن تمكن ذلك الطفل من أن يتعلم بإخلاص، وأن يصبح قادرًا على التعميم، ويستمتع، ويهتم بما تعلّمه، وهذا أبلغ حضورًا في حالة المهارات الاجتماعية التي هي حقيقة القدرات التي يمكن لأطفالنا أن يستفيدوا منها من خلال مساعدتنا.

وباختصار، هذه هي الآثار الجانبية الأساسية الثلاث لمبدأ المكافأة:

1. السلوك الآلي.

2. سيتعلم الطفل أن يكره ما يُطلب إليه أن يقوم به أو يتعلمه.

3. لن يتعلم الطفل حقًّا المهارة الفعلية (بل اتباع الأوامر فقط)، وعليه سيلاقي صعوبة كبيرة في تعميم المهارة على أوضاع غيرها عندما يغيب نظام (طلب ← سلوك ← مكافأة) في ذلك الوضع.

لطالما أحب جيمس الألعاب التي تتطلب الركض؛ وللدقة، فقد كان يستمتع خصوصًا بمشاهدتي أركض، وكان يقول: «وان، اركض بسرعة!» (نسخته من راون، اركض بسرعة!)، ثم تنتابه موجات من الضحك عندما أقوم بذلك. (لست واثقًا إذا ما كان عليَّ أن أعدّ ذلك إطراءً أم إهانة)، وكان يمكنني أن أجعله يفعل أي شيء إذا تضمن الركض، لقد اتصلتْ بي شارلوت ذات مرة لتخبرني أنه في أثناء نومه كان يضحك ويقول: «وان، اركض بسرعة!» (من الواضح أنه كان يحلم). هل تستطيع أن تتخيل ذلك مع مبدأ المكافأة؟

استخدام مبدأ الدافعية

إذا كان مبدأ الدافعية ليس هو مبدأ المكافأة، فكيف يختلف عنه؟ هذه تقنية أخرى لا يتميز بها برنامج صن-رايز فحسب؛ بل هي على النقيض تمامًا. ولاستخدام هذه الطريقة علينا أن نقلب كل شيء.

وأفضل مكان نبدأ منه هو أن نغير تركيزك وأنت تحاول تعليم طفلك أو استنهاضه؛ أولًا، تتمثل نقطة البداية في: لا مزيد من تحديد ما تريد للطفل أن يفعله، بدلًا من ذلك فكر في المجالات التي يهتم بها طفلك (دافعيته)، هل يحب طفلك شخصيات ديزني..، الطائرات..، الألعاب الجسدية...، موضوعات الخيال العلمي، ألعاب المطاردة...؟ عليك أن تركز أولًا على هذه، ومن ثم تفكر بعدها فيما تريد لطفلك أن يقوم به أو يتعلمه.

أنت سترغب في أن تكتب بعض اهتمامات طفلك وحوافزه، وقد تتساءل: كيف ستعرف ما هذه الاهتمامات؟ كل ما عليك أن تفعله هو أن تراقب طفلك، ما الذي يقوم به طفلك! وما الذي تنجذب طفلتك إليه! هل يوجد ما تستمتع بمشاهدته وأنت تقوم به؟ وإذا كان طفلك يتكلم فما الذي تتحدث عنه عندما لا يملي البالغ مجرى الحوار؟

كذلك سوف ترغب في كتابة لائحة قصيرة بالأهداف التعليمية، أو ببساطة، أمور تريد طفلك أن يقوم بها، والتحديد ضروري هنا؛ إذ من الصعب السعي وراء هدف عام مع طفلك، فمثلًا، قد تساعد طفلك على التواصل اللفظي، لكن هدف **استخدام الكلمات** هو هدف عام جدًا. بدلًا من ذلك، قد ترغب في أهداف مثل **استخدام كلمة يطارد** أو **أن يقول: أريد أن أطارد** تبعًا لمستوى طفلك اللغوي، لا تقتصر الأهداف على اللغة، فهي تشمل الاتصال البصري، والمدة التي يقضيها منهمكًا في لعبة، أو تبادل الأدوار، أو نشاطًا محددًا كالذهاب إلى طبيب الأسنان، وحتى المهارات التي تشمل عناية الطفل الذاتية بنفسه بما فيها الحياة اليومية، كالتدريب على استخدام المرحاض، أو الاستحمام، أو تناول طعام معين لا يفضله، أو ارتداء الملابس، أو تنظيف غرفته.

الطريقة

من حيث الجوهر توجد ثلاث خطوات لوضع مبدأ الدافعية موضع التطبيق:

1. انضم إلى طفلك إلى أن يتوقف، أو تتوقف كليًّا عن سلوكاتها النمطية، وتنظر إليك (أكثر من مجرد ثانية). لاحظ: يمكنك أن تتخطى هذه الخطوة فقط إذا كان طفلك في حالة تفاعل معك، ولا يقوم بسلوكاته النمطية مطلقًا.

2. ادع طفلك بطريقة مرحة للمشاركة في نشاط أو لعبة مبنية على ما يحبه أو تحبه هي (كما ناقشنا سابقًا).

3. **نسخة المبتدئين**: إذا -وإذا فقط- اشترك الطفل طواعية في لعبتك فدعها تستمر أطول ما يمكن؛ فمثلًا، إذا كان طفلك يحب الدغدغة أو يستمتع بالحديث عن الكواكب، فشارك ببساطة في هذا النشاط **بحماس كبير** ما دام طفلك مهتمًّا بالاستمرار فيه؛ إن مجرد مشاركة طفلك في هذه اللعبة لأوقات متزايدة

سيوسع من مدى انتباهه التفاعلي، ومن ثم قدرته أو قدرتها على التفاعل مع الآخرين.

خيار متقدم: إذا -وإذا فقط إذا- اشترك الطفل طواعية في لعبتك أضف أمرًا واحدًا؛ مثلًا، إذا كان الطفل يحب ألعاب المطاردة، واستطعت بنجاح أن تجعله أو تجعلها تلعب معك، وأن تطاردك، فجرب أن تضيف أمرًا واحدًا، مثل: حاول أن تبدو كما لو أنك **قد استنفدت طاقتك مرهقًا**، وأن عليها أن تقول لك: **طارد** لجعلك تطاردها.

قصة بيدرو

أتت والدة بيدرو إلى برنامج صن-رايز التمهيدي وهي منزعجة جدًّا ويائسة قليلًا؛ إذ كانت تحاول تدريب بيدر على استخدام المرحاض منذ ستة أشهر، ولم يقتصر الأمر على عدم قدرة بيدرو على التبول في المرحاض بل صار لديه كره أعظم لأي شيء يتعلق بالمرحاض مما كان عليه الأمر قبل ستة أشهر، وقد طرحت والدة بيدرو هذا التحدي ضمن إحدى جلسات سؤال وجواب في مقررها التمهيدي، ولم تكن تشعر بالتفاؤل إزاء الحصول على حل.

قمنا بمناقشة مبدأ الدافعية، وقضينا بضع دقائق محاولين الإتيان بفكرة يمكنها استخدامها، أولًا، سألناها عن أحد دوافع بيدرو، ترددت، ثم قالت: إنه يحب السلالم وأي شيء له عتبات (كالأدراج وحتى المقاعد)، وسرعان ما قدمت اعتذارًا قائلة: إنه لم يكن ينبغي لها أن تقدم دافعًا غير ملائم؛ لأنه لا توجد صلة بين العتبات والأدراج وبين التبول في المرحاض.

وأخبرناها أن هذا هو بالضبط نوع الدافعية الملائم، كما يمكن أن يكون أي اهتمام آخر لابنها، بالتأكيد، من الصحيح أنه لا علاقة مشتركة في الجوهر بين الدرجات والأدراج مع استخدام المرحاض، ولكن ذلك كان أمرًا مقبولًا؛ لأن المبدأ كله يقوم على الجمع بين أمرين (حافز وهدف) لا علاقة بينهما بالضرورة في لعبة واحدة أو نشاط واحد.

وعليه، فقد ساعدناها على الخروج بلعبة، وعادت للبيت بعد البرنامج التمهيدي، وهي تواقة لتجربة ذلك مع ابنها، وكما في اليوم الأول، دخلت غرفة بيدرو ومعها مقعد بثلاث

درجات. ومشى بيدرو إليها، وصعد الدرجات، مهتمًّا بالفور. في ذلك اليوم الأول، فإن كل ما قامت به والدة بيدرو كان اللعب معه على هذا المقعد بأي طريقة أرادها.

في اليوم الثاني، أحضرت المقعد ثانية، ودعتْ بيدرو للعب عليه مرة أخرى؛ هذه المرة تضمنت اللعبة تحريك المقعد إلى أماكن مختلفة في الغرفة، بحيث يصعد بيدرو عليه بعد أن تحركه الأم إلى **وجهته الجديدة**.

في اليوم الثالث كانا يلعبان ثانية اللعبة نفسها، وفي قمة سعادة بيدرو وانهماكه، دفعت الأم بالمقعد بمواجهة المرحاض، ودعت بيدرو للصعود على درجاته الثلاث والوقوف على المقعد، والتبول في المرحاض.

بيدرو قام بذلك، وبسعادة، ومن دون أي خوف.

دعونا الآن نأخذ بضع دقائق لنكشف تمامًا عن النجاح في هذا الأمر، وقد يكون من المنطقي تمامًا لك أن تسأل كيف يمكن لبيدرو -الصبي الصغير- الذي يبدو غير قادر على التبول في المبولة الخاصة بالصغار، بعد ستة أشهر من محاولة أمه تعليمه ذلك، أن يتبول في المرحاض للمرة الأولى في أقل من ثلاثة أيام، (وفوق ذلك، فإن بيدرو لم يطلب مكافأة ليستمر في استخدام المرحاض؛ فبعد بضعة أيام أزالت الأم المقعد، وكان بيدرو مرتاحًا لاستخدامه). وفي الحقيقة كان القلق يساورني أنني عندما أروي هذه القصة سيبدو الانتقال من ستة أشهر إلى ثلاثة أيام رائعًا لدرجة تجعله لا يُصدق؛ ولكنْ ليس في الأمر ما هو غامض، ما يجعله يعمل هو المنطق، وليس السحر.

مبدأ الدافعية يؤدي دوره من خلال ذكاء طفلك؛ فهو يلعب على حقيقة أن طفلك لديه ذكاء لأن يقوم بما لا يقوم به، التوحُّد ليس مشكلة ذكاء. إن مهمتنا ليست في جعل طفلك أكثر ذكاءً؛ بل هي في فتح المجال لذلك الذكاء الموجود هناك، ولدى معرفتنا لهذا يمكننا القول: إن النقص في استخدام بيدرو للمرحاض لم يكن مشكلة ذكاء؛ بل كان مسألة حافز، بيدرو لم ينقصه الذكاء لاستخدام المرحاض، ما نقصه كان الاهتمام، والثقة، والدافعية.

وعندما نفكر في الأمر لاحقًا ينبغي ألا يكون ذلك مفاجئًا؛ ففي البداية كان يُغيِّرُ حفاظه مرات عدة في اليوم، ومن وجهة نظره، الحياة ممتازة؛ إنها كالحياة في محطة وقود كاملة الخدمة! فهو يتبول ويتبرز، ويا للروعة، يقوم أحدهم بأخذ الحفاظ برائحته الكريهة، وتنظيفه وتزويده بحفاظ جديد. يبدو ذلك جيدًا لي!

هل يعتقد أحد منا أن بيدرو مستلقٍ في سريره في الليل، ويفكر: هل تعلمون، مسألة الحفاظ هذه رائعة للغاية، ولكن سيكون من المقبول اجتماعيًّا أكثر بكثير بالنسبة إلي أن أذهب مباشرة إلى المرحاض؟ كلا، دون شك. نحن من نريد من أطفالنا أن يذهبوا إلى المرحاض (وغيره من الأمور الأخرى)، وهذا جيد، وليس علينا الاعتذار عن ذلك؛ ولكن ما علينا أن نقوم به هو أن ندرك أنه لأننا نحن من نريد من أطفالنا هذه الأشياء، فإن مهمتنا أن نجد الطريقة لجعلهم مهتمين بقدر ما نحن مهتمون.

ثانيًا، عندما كانت والدة بيدرو تسعى لتدريبه على استخدام المرحاض طوال ستة أشهر قبل رؤيتنا، كانت تقوم بما يقوم به أغلب الآباء والأمهات والمعلمين. لقد كانت تدفع بيدرو لاستخدام المرحاض، حتى عندما لا يريد ذلك؛ وكانت تقدم له الجوائز، وذلك كان يرسل رسالة فورية تقول: إن المرحاض ليس أمرًا لطيفًا وعليه أن يقوم به للحصول على المكافأة، وقد نقلت تلك الرسالة بطرق رقيقة لا تحصى، وأن هناك طريقة صحيحة وأخرى خاطئة للذهاب إلى المرحاض. (مثلًا، التبول ونسيان الذهاب إلى المرحاض **طريقة خاطئة**).

وإذا ما كان بيدرو يفكر اسمعوا، أنا أحب هذا أكثر، عندما يتم تغيير حفاظي، لا يوجد أحد يجبرني، ولا يمكنني أن أقوم به **بالطريقة الخاطئة**! فبالفعل، لا يمكنني لومه.

ما قامت به والدة بيدرو بشكل بارع من خلال مبدأ الدافعية كان استخدام اهتمام موجود لدى بيدرو؛ ولم تكسر الثقة بدفعه لذلك، وجعلت من المرحاض شيئًا مرحًا ومحفزًا لبيدرو على طريقته.

مهم: تظهر دراسة الحالة هذه مثالًا لاستخدام مبدأ الدافعية لمهارة أساسية. رجاءً، لا تفكر أن هذا المبدأ يصلح فقط لتعليم هذا النوع من المهارات. وفي الحقيقة، هذه الإستراتيجية ذات فاعلية لا تصدق مع المهارات الأكثر تعقيدًا، كالمهارات الاجتماعية والمحادثة، وسوف نقوم بدراسة حالة في هذا الجانب في الفصل 15.

وقت النشاط!

خذ نظرة على الجدول 2. سوف تلاحظ عمودين فيه، في العمود الأيمن اكتب خمسة دوافع أو مجالات يهتم بها طفلك. (لا تقلق بشأن الترتيب). وفي العمود الأيسر اكتب خمسة أهداف تعليمية مُحددة قصيرة الأمد؛ وهي الأشياء أو الأمور التي تريد من طفلك أن يقوم بها أو يتعلمها.

ارسم خطًّا من أحد الدوافع إلى أحد الأهداف. كيف ستقرر البندين اللذين سترتبطهما معًا بالخط؟ انظر إلى الجدول بمجمله ثانية، وفكر في أي الدوافع يمكن جعله متناسبًا بيسر أكبر مع أحد الأهداف في اللائحة من خلال لعبة أو نشاط.

إن هذا لا يعني أن على الدافع والهدف أن يكونا متماثلين أو **يسيرا معًا** بشكل طبيعي. هل تذكر المثال في هذا الفصل، عندما مزجتْ والدة بيدرو بين المقعد ذي الدرجات مع التبول في المرحاض؟ هذان الشيئان ليسا متماثلين أبدًا. عملت أم أخرى على زيادة الاتصال البصري لابنها مستخدمة اهتمامه بالطائرات، وعمل أبٌ على لغة ابنته مستخدمًا اهتمامها بشخصيات ديزني؛ ولذلك ما عليك إلا أن تبذل خالص جهدك؛ ولدى إنهائك ربط حافز مع هدف، ارسم خطًّا بين دافع ثان وهدف ثان، واستمر برسم الخطوط إلى أن يصبح لكل دافع هدف مرتبط به.

سيكون هذا مخططك الابتدائي لابتكار ألعاب وأنشطة لمساعدة طفلك على اكتساب المهارات وتحقيق الأهداف؛ يمكنك استخدام هذا المخطط لتوليد فكرة أو اثنتين عن نوع الألعاب أو الأنشطة التي يمكنك عملها مع طفلك لمساعدته على التقدم.

الدافعية/ مجال الاهتمام	الهدف التعليمي
1)	1)
2)	2)
3)	3)
4)	4)
5)	5)

الجدول 2

مصادر على الإنترنت

لمزيد من المساعدة الأكثر عمقًا مع مبدأ الدافعية وتقنياته في هذا الفصل، استمتع بزيارة:

.www.autismbreakthrough.com/chapter3

نقطة البداية

تذكر طريقة الخطوات الثلاثة التي تحدثنا عنها سابقًا:

1. انضم إلى طفلك إلى أن يتوقف أو تتوقف كليًّا عن سلوكاتها النمطية، وتنظر إليك (أكثر من مجرد ثانية). لاحظ: يمكنك أن تتخطى هذه الخطوة فقط إذا كان طفلك في حالة تفاعل معك، ولا يقوم بسلوكاته النمطية مطلقًا.

2. ادع طفلك بطريقة مرحة للمشاركة في نشاط أو لعبة مبنية على ما يحبه أو تحبه هي (كما ناقشنا سابقًا).

3. **نسخة المبتدئين:** إذا -وإذا فقط إذا- اشترك الطفل طواعية في لعبتك فدعه أو دعها تستمر أطول ما يمكن؛ فمثلًا، إذا كان طفلك يحب الدغدغة، أو يستمتع بالحديث عن الكواكب، فشارك ببساطة في هذا النشاط (بحماس كبير!) ما دام طفلك مهتمًّا بالاستمرار فيه. إن مجرد مشاركة طفلك في هذه اللعبة لأوقات متزايدة سيوسع من مدى انتباهه أو انتباهها التفاعلي؛ ومن ثم قدرتها على التفاعل مع الآخرين.

خيار متقدم: إذا -وإذا فقط إذا- اشترك الطفل طواعية في لعبتك أضف أمرًا واحدًا. مثلًا، إذا كان الطفل يحب ألعاب المطاردة، واستطعت بنجاح أن تجعله أو تجعلها تلعب معك، وأن تطاردك، فجرب أن تضيف أمرًا واحدًا، مثلًا: حاول أن تبدو كما لو أنك **قد استنفدت طاقتك**، وأن عليها أن تقول لك: **طارد** لجعلك تطاردها.

رابعًا: الإبداع: كيف تبقى مُبدعًا عندما تبتكر ألعابًا وأنشطة لطفلك

أحد الجوانب التي تجعل من برنامج صن-رايز فريدًا ومحققًا للنتائج - ولكن مخيفًا لبعض الناس- هو أنه يستخدم إبداعَ الناس الذين يعملون مع الطفل (بمن فيهم أنت)؛ ولهذا السبب من المهم أن نقضي بعض الوقت مركزين على كيف تكون (وتبقى) مبدعًا، وحالما تتملك الأدوات المقدمة في هذا الفصل فلن تتوقف عن إنتاج الأفكار أبدًا.

لماذا يبدو ابتكار الألعاب والأنشطة مُرهقًا؟

اتفقنا، ولذلك قبل أن نمضي أكثر علينا أن نحل المسألة الأساسية التي لا يفضل بعضهم مواجهتها. نستطيع أن نتحدث عن الدافعية طوال اليوم، ولا شيء من ذلك يهم إنْ لمْ تستخدمْها، ولكنك لن تستخدمَها إذا كنت عصبيًّا تجاه طفلك أو تشعر بالضيق منه أو منها. إذا كنتَ مثل أي أبٍ أو أم عملتُ معه، فلربما تقول لنفسك: تبدو هذه الإستراتيجية جيدة على الورق، وربما تكون رائعة للأشخاص المبدعين، لكنني لست مبدعًا مثلهم؛ فأنا لا أستطيع الخروج بأفكار، وحتى عندما أخرج بشيء جيد سرعان ما تنفد مني الأفكار بعد ذلك.

أول ما ينبغي لك معرفته هو أن هذه الهواجس طبيعية تمامًا، وهي لا تعني شيئًا ألبتة بخصوصك بوصفك أبًا أو أمًّا، وكذلك لا تعني أنك لست مبدعًا، ولا تعني أن ذلك ليس بمقدورك، أو أن الأمر سيكون صعبًا عليك؛ كل ما تعنيه أن لديك فكرة غير صحيحة عما هو الإبداع وكيفية الإفادة منه.

إذا جلست الآن، وحاولت أن تخرج بعشر فِكَر لألعاب لطفلك مبنية على حوافزه أو حوافزها سيكون ذلك كالإبحار في جو عاصف؛ والسبب الأول لهذا هو موقفك تجاه نفسك، إن امتلاكك منظورًا يقول: إنك لست مبدعًا بقدر كافٍ -أو أيًّا ما كانت صفة الكفاية- قد يكون عاديًّا؛ أعني **معتادًا**، لكنه ليس جزءًا من طبيعتك؛ طبيعة البشر المبدعين بالأساس.

توقف عن الدوْسِ على إبداعك

في كل مرة تبدأ التفكير أنك لست مبدعًا عليك أن تتوقف، ذكر نفسك أنك تقول هذا لنفسك استنادًا لفكرة غير صحيحة عن ماهية الإبداع؛ فأنت مبدعٌ بالتأكيد ومن دون شك، وأنا لا أقول لك هذا بوصفه خطبة حماسية جوفاء، أنا أقوله لأن كل شخص مبدع، ولم أعمل أبدًا مع أم أو أب ليس مبدعًا أو مبدعة؛ فالعقل الإنساني مبدعٌ في جوهره، والقول إنك لست مبدعًا هو كالقول إنه لا يوجد عندك دماغ، وبما أنك حي، وتقرأ هذا الكتاب، فسوف أجاهر برأيي وأقول: إن لديك دماغًا.

والآن قد تكون قابلتَ بعض الأشخاص الذين شعرتَ أنهم يفوقونك إبداعًا، وما ينبغي لك معرفته هو أن هؤلاء الأشخاص ليسوا أكثر إبداعًا منك؛ لكنهم لا يدوسون على إبداعهم.

نحن ندوس على إبداعنا من خلال ثلاث طُرق أساسية:

1. نحن نقول لأنفسنا إننا لسنا مبدعين.

هذا يقتل أي فرصة للإبداع قد تكون لدينا، وخلافًا لما يسود في ثقافتنا أن الفنان المبدع إما مُحبط أو غاضب، عليك أن تجعل دماغك طليقًا، مسترخيًا، ومستبشرًا؛ ليمكنك الحصول على دفق من الأفكار؛ ولذلك عليك أن تقطع وعدًا لنفسك بأن تتوقف عن إدانة نفسك.

2. نحن نراقب أفكارنا

ينتظر معظمنا (ويكتبون) فقط الأفكار **الجيدة**، وهذا سيؤدي إلى خنق قدرتك على توليد الأفكار، عليك أن تتقيأ الأفكار، أنا جاد! اخرج بأفكار قدر ما يمكنك، وبأسرع ما يمكنك؛ هدفك الكم في هذه اللحظة.

جهز لائحة باهتمامات طفلك مع الأهداف، ثم اخرج بأكبر عدد من الألعاب ما استطعت، بحيث تحتوي واحدًا من كل منهما؛ إذا بدا ذلك صعبًا، تمهل قليلًا، ابدأ

بالنظر إلى لائحة حوافز طفلك، ولكل واحد منها اخرج بما استطعتَ من ألعاب وأنشطة.

إذا وجدت نفسك تبدأ في الحكم على فكرة، فلربما تريد أن تقول لنفسك: إن هدفك الخروج بالكثير من **الأفكار السيئة**؛ **الأفكار السيئة** رائعة! إن كثيرًا من أفضل أفكاري بدأتْ بوصفها أفكارًا يمكنني القول عنها: إنها سيئة في بدايتها.

وعلى سبيل المثال: أنا أحب الخروج بعناوين وأسماء للأشياء، وغالبًا ما أقوم بذلك فيما يتصل بالمقررات التي نقدمها في المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد، والعديد من هذه العناوين والعناوين الفرعية للمقررات أتت من جلساتي لتوليد الأفكار، وكل ما أقوم به هو الجلوس إلى مكتبي، وأسترخي، ثم أدفع نفسي للإسراع في المهمة التي بين يديَّ، ومن ثم طباعة ما أمكنني التفكير فيه من عناوين وبأسرع ما أمكنني، وقد جربت في السابق أن أطبع العناوين **الجيدة** فقط؛ بعدها بساعة صار لدي عنوان أو عنوانان، ولم يكونا بتلك الجودة، أما عندما أبصق الأفكار بأريحية تجاه ما فيها من **أفكار سيئة**، يصبح لدي لائحة ضخمة بعد نصف ساعة.

وأيًّا كان ما تقوم به لا تجعل نفسك رقيبًا على أفكارك؛ إذا كانت لديك لائحة طويلة من الأفكار، عُدْ إليها، ومُر بكل فكرة فيها على حدة لتوضيحها، وإضافة بعض التفصيلات للعبتك أو نشاطك؛ وإذا بدت بعض أفكارك -عند هذه النقطة- غير قابلة للتحقيق، فألقِ بها، ولكن لا تهمل أيًّا من أفكارك إلى أن يصبح لديك قائمة طويلة.

3. نحن نصر على الكمال

نحن نقول لأنفسنا إن على أفكارنا أن تنجح مع أطفالنا، لكننا نجعلها عرجاء مسبقًا من خلال الخروج بجميع الأسباب التي تجعل تنفيذها مستحيلًا، ولماذا لن تنجح مع أطفالنا، إضافة لذلك، فإننا نسحق عددًا لا يحصى من الأفكار بعد أن نجربها؛ لأن أطفالنا لم يهتموا بها على الفور.

وما لم تكن قارئًا للأفكار، فإنه لا توجد طريقة على الأرض لأن تخرج بأفكار وتجربها، وتنجح من المرة الأولى أو تثير اهتمام طفلك بها على الفور. بعض الأفكار سوف تنجح بطريقة بديعة من المرة الأولى، لكن عددًا وافرًا منها لن يكون كذلك. هل تعرف عدد المرات التي خرجتُ فيها بلعبة، وقمت بعرضها على الطفل الذي أعمل معه وعلى الفور شاهدت تلك اللعبة تفشل؟ الكثير والكثير من المرات، وعندما يحدث هذا فإنني أقول لنفسي: حسنًا، هذه بالتأكيد لم تنجح، سأجربُ شيئًا آخر في المرة القادمة، وربما سألعب هذه اللعبة مرة أخرى، وأجربها ثانية في مرة قادمة، في الشهر القادم، ...إلخ.

تخلَّ عن المعتقد بأن فكرتك ينبغي أن تكون كاملة أو مثالية، وأن عليها أن تنجح، وألقِ بهذا المعتقد من النافذة، عندها ستشعر بأنك حر تمامًا. وما هو أكثر أهمية أنك لن تبتر إبداعك؛ فسوف تحتاج لذلك الإبداع لأن يكون مفيدًا لأقصى الحدود مع طفلك.

تكنيك الإبداع: أضف شيئًا واحدًا

لقد تحدثنا عما لا ينبغي عمله عند ابتكار ألعاب وأنشطة مبنية على حوافز طفلك. وعليه، ماذا ينبغي أن تعمل؟

أولًا: لنتحدث عن طريقة مباشرة لابتكار لعبة تعلمتُها من أختي الكبرى برين (المدير التنفيذي للمركز الأمريكي لعلاج التوحُّد).

تقوم برين غالبًا بتدريس الأهل طرقًا يمكن تلخيصها في ثلاث كلمات: أضف شيئًا واحدًا.

تخيل أنك تسعى للخروج بلعبة لتنمية اللغة تتضمن المطاردة لأنك تعرف أن طفلك يحب أن يُطارِد أو يُطارَد. بدلًا من محاولة التفكير بجميع الطرق التي يمكنك فيها

تغيير المطاردة أو توسيعها للمساعدة على جعل الطفل يقول المزيد من المفردات، ببساطة أضف شيئًا واحدًا، كأن يقول الطفل كلمة **طارد** بين الفينة والأخرى ليستمر الجري. أو كالتوقف بين حين وآخر كليًّا، وأن عليه اللحاق بك أو قول: **انطلق** لجعلك تستمر في الركض ثانية. أو كأن تطارده بالحركة البطيئة أو بالركض على رجل واحدة. وإذا كانت لغة طفلك متطورة أكثر من ذلك، فقد يتم الأمر عن طريق التوقف المتكرر وعندها على الطفل أن يجيب عن سؤال لجعلك تستمر في الركض.

عندما تبدأ استخدام هذه الطريقة، تأكد من إضافتك لشيء واحد فقط؛ ليس اثنين أو ثلاثة. ابدأ بأبسط شيء يمكنك أن تفكر فيه. يمكنك أن:

- تسرع الأشياء.
- تبطئ الأشياء.
- تتجاوز دورة.
- تقوم بأمر مضحك.
- تستخدم الصوت العالي فقط.
- تضيف خطوة إضافية.
- تتخطى خطوة.
- تغيِّر واحدة من قواعد اللعبة.
- تضيف طلبًا واحدًا أو تقوم بتحدٍّ.

قصة تشارلز

إن تكنيك (أضف شيئًا واحدًا) ينفع أيضًا مع الألعاب الأكثر تعقيدًا. لقد عملتُ أخيرًا مع صبي في التاسعة من عمره في إنجلترا اسمه تشارلز، وكان كثير الكلام، كان يعشق التاريخ، وبالذات يتخيل أوقاتًا مختلفة (أعوام العشرينيات 1920م، أعوام 1800م)، وكيف كانت الأمور مختلفة أيامها. كنتُ في منزل تشارلز أقوم بأمر ندعوه الزيارات outreach، وهي عندما يقوم مدرس أو مساعد في برنامج صن-رايز بقضاء بضعة

أيام في منزل العائلة لمساعدتها على تنفيذ البرنامج. وإذا كان للعائلة أستاذ زائر -كما كانت حال عائلة تشارلز معي- فإن على الأستاذ أن يراقب كيف يعمل الأهل مع الطفل، وأن يزودهم بمؤشرات وتقييم لمجرى الأمور. وعلى الأستاذ أن يقدم هذا التقييم والنُّصح للآخرين الذين يعملون مع الطفل، ويساعد الأهل على تدريب هؤلاء بأقصى فاعلية. وعلى الأستاذ -دون شك- أن يجيب عن أي سؤال، ويتعامل مع أي قضية قد تنشأ. ولدينا طاقم كامل من الموظفين الذين يقومون بهذه الزيارات، مع أن جدولي لم يعد يسمح لي بالقيام بالكثير منها، وما يمتعني فعلًا لدى القيام بهذه الزيارات ذلك الجزء من الوقت الذي أقضيه في العمل المباشر مع الطفل.

في حالة تشارلز، كنتُ قد خططتُ للعبة استنادًا لاهتمامه بالحقب التاريخية، وفي لعبتنا كنا سنستخدم آلة للزمن، كنا ندخل إلى الآلة، ونقفز كثيرًا، ونحن نسافر في الزمن، ثم نتوقف، ونخرج ونقوم بمغامرة صغيرة في الزمن الذي نصل إليه أيًّا كان، كنتُ قد خططت ذلك مسبقًا، ولكن حدث شيء لم أكن مستعدًّا له.

كانت هذه أول مرة لي مع تشارلز، ولذلك خططتُ اللعبة مع أهداف لبناء الثقة معه وجعله يتفاعل معي بقدر ما أستطيع، ومع ذلك فقد نجحت اللعبة أكثر مما كنتُ قد خططتُ له؛ فقد اندمج تشارلز في كل جانب من اللعبة ولم يُبدِ أي إشارة تعب من تفاعلنا معًا، وبذلك أدركت أنني أستطيع تحديه أكثر.

كنتُ أعلم أن تشارلز لا يعاني صعوبات في اللغة؛ وما يعوزه كان المرونة في لعبه والسماح للعبة بالتغير بناء على مطالب شخص آخر؛ ذلك أن تشارلز كان يحب اللعب والأنشطة أن تسير بطريقة مُحددة، ولم يكن يرتضي أي انحرافات يبادر بها الآخرون. وقد يبدو ذلك أمرًا عاديًّا لمن لديهم أطفال بدؤوا تعلم الكلام توًّا، لكن هذه الصعوبة في إبداء المرونة ذات آثار بعيدة على قدرة الطفل على تشكيل الصداقات وقضاء يوم دراسي ناجح. (سيرد المزيد عن هذا في الفصل 9).

كان لدي بضع ثوان لأقرر كيف يمكنني استنهاض تشارلز بهذه الطريقة؛ لأننا كنا في منتصف اللعبة. وبالتأكيد لم يكن لديَّ الوقت للجلوس والخروج بأي خطة معقدة؛ ولذلك عُدتُ إلى فكرة (أضف شيئًا واحدًا)، وفي كل مرة كُنا نعود إلى آلة الزمن للذهاب لسنة مُحددة كنتُ أسأل تشارلز سؤالًا واحدًا؛ وكان السؤال: ما النشاط الوحيد الذي تود أن تقوم به مع أصدقائك، ولا يمكننا أن نقوم به في السنة التي نحن

ذاهبون إليها؟ (سوف تفهم في الفصل القادم لماذا اخترت سؤالًا عن شيء يحب أن يقوم به مع الآخرين خلافًا لسؤاله عن معلومات عن السنة التي سنسافر إليها).

تنبهوا إلى أنني تركتُ كل شيء في اللعبة كما هو، وغيرت هذا الجانب فقط. في البداية، حتى هذا التغيير الوحيد بدا تحديًا لتشارلز، فقد أراد أن يذهب للزمن التالي فورًا. ومع الوقت، والتزامي بهذه الإضافة الوحيدة أصبح تشارلز أفضل وأفضل فيها، وغدا أكثر صبرًا وأكثر مرونة.

عندما وصل أحد مساعديه في نهاية ذلك اليوم ركض إليها، وأخذ يقفز من الفرح أمامها قائلًا: «قضينا أنا وراون وقتًا رائعًا؛ بنينا آلة للزمن، وسافرنا إلى الماضي والمستقبل!». ولربما قضيتُ أنا وقتًا أكثر روعة مما قضاه هو.

تقنية الإبداع: أي شيء قد يكون أي شيء

الطريقة الأخرى لتسريع توليد أفكار مبدعة لألعاب وأنشطة لطفلك وقد وجدتها مفيدة هي: أي شيء قد يكون أي شيء. قد يبدو هذا غريبًا، ولكن كل ما يعنيه هو أن أي شيء في الغرفة يمكنه أن يصبح الشيء الذي تريده؛ أي شيء يلائم هدفك.

قامت محطة BBC بإنتاج برنامج وثائقي، وتتبعتْ عائلة في برنامج صن-رايز منذ سنوات عدة. (اتصل بالمركز الأمريكي لعلاج التوحُّد إذا أردت الحصول على نسخة DVD من هذا البرنامج الوثائقي. وهو رائع لدرجة لا تُصدق ومؤثر جدًّا). وهناك مشهد طريف فيه عندما تقوم برين بالعمل مع الأم ومساعدتها على أن تصبح أكثر إبداعًا في الخروج بألعاب لتلعبها مع ابنها، تأخذ برين زجاجة ماء، وتقول للأم: «إذن، ماذا يمكن أن تصبح هذه؟» وتجيب الأم بكل براءة: «شيئًا يمكن الشرب من خلاله».

ما يجعل هذا المشهد طريفًا للمشاهدة هو كيف أن هذه الأم - في البداية- تقوم بما تدربنا جميعًا على أن نقوم به، وهو أن نأخذ العالم كما هو. إذا أخبرك أحدهم أن هذه زجاجة ماء، فإنها كذلك وإلا فماذا؟! ولكن كما يرينا ذلك المشهد في البرنامج الوثائقي فإن برين تبين لـلأم السهولة الفائقة للتفكير في ألف شيء آخر يمكن

للزجاجة أن تكونها: فرشاة شعر، آلة عزف، صاروخًا، قرطًا، تلسكوبًا، هاتفًا... إلخ. وسرعان ما بدأت تلك الأم الرائعة بالإبداع مع أفضل ما في هذه اللائحة.

عندما تخرج بأفكار للعبة أو نشاط للقيام به مع طفلك، تذكر فكرة أن أي شيء يمكن أن يكون أي شيء، وقد ترغب في أن تجرب بنفسك بعض الأشياء مسبقًا، مثلًا: يمكنك أن تأخذ زجاجة ماء، قلمًا، كرة، وحلة، وتمضي خمس عشرة دقيقة مفكرًا في عشرة أشياء أخرى يمكن لهذه الأشياء أن تكونها.

أحد الأسباب التي مكنتْ والديّ أن يطورا برنامج صن-رايز والخروج بأفكار كل يوم لمساعدتي كان أنهما لم يفعلا شيئًا يمنعهما عن أن يكونا مبدعين، وقاما بكل ما استطاعا لتعزيز إبداعهما، وإلى اليوم فإنهما يبقيان ضمن أكثر الناس الذين عرفتهم إبداعًا؛ ليس لأنهما وُلدا مبدعيْن، بل لأنهما قاما باتخاذ موقف فاعل ومنظورات تُرسخُ الإبداع. (سنقوم بالحديث أكثر عن أهمية الاتجاهات والمنظورات في الفصل 17).

وفي الحقيقة، فإنهما يمارسان كثيرًا ما يدعوه معظم الناس **التجربة والخطأ**. وعندما لا ينجح شيء، فإنهما لا ينظران إليه بوصفه فشلًا؛ بدلًا من ذلك ينظران إليه على أنه فرصة رائعة لجمع معلومات مفيدة عما نجح وما لم ينجح؛ ولذلك فإن هذه الطريقة حقًّا ليست **التجربة والخطأ**، بل هي **التجربة والمعلومات**.

وقت النشاط!

الآن هو الوقت الملائم لتبدأ تدريب عضلات إبداعك باستخدام فكرة: **أي شيء قد يكون أي شيء**. يسمي الجدول 3 أربعة أجسام منزلية شائعة، تحت كل جسم منها اكتب سبعة أشياء يمكن أن تكوِّنها هذه الأجسام في لعبة تخيلية مع طفلك. القاعدة الوحيدة لهذا التمرين هي ألا يكون أي من الأشياء السبعة ذا علاقة بالأجسام

الأصلية، فمثلًا: لا يمكنك أن تكتب تحت الجسم (زجاجة ماء) كلمة (مقصف) أو (أداة طهي) تحت الجسم (مقلاة).

مقلاة	وسادة	مسطرة	زجاجة ماء
1)			
2)			
3)			
4)			
5)			
6)			
7)			

الجدول 3

مصادر على الإنترنت

لمزيد من المساعدة للمبادئ في هذا الفصل زر يا دكتور الإبداع:

.www.autismbreakthrough.com/chapter4

نقطة البداية

مارس طريقة **أي شيء قد يكون أي شيء** في أثناء نشاطك مع طفلك كل يوم. في المرة القادمة التي تتناول فيها عشاءك مع طفلك خذ الملعقة، واجعلها طائرة، أو خذ المقلاة، واستخدمها طبلًا، خذ غطاء طفلك، ضعه على الأرض، وادَّع أنه بساط طائر.

إن انغماسك في هذه الممارسة سوف يمرن عضلات إبداعك، ويمرن دماغك، وهو أمرٌ ضروري لتطوير أنشطة تعمل بالدافعية، وفوق كل ذلك سوف تقضي وقتًا أكثر متعة مع طفلك.

خامسًا: العلاقات الاجتماعية: نموذج برنامج صن-رايز التطويري

في معظم الأحيان يتم تعليم طفلك الأشياء الأقل مساعدة له.

هناك نوع من الهوس الوطني (في الحقيقة، هو هوسٌ عالمي) بتعليم الموضوعات الأكاديمية لأطفال طيف التوحُّد، وقد يبدو التعليم الأكاديمي فكرة جيدة، لكنه في الحقيقة لا يخدم أطفالنا. كن صبورًا، وسوف ترى لماذا.

قصة كوان

جلست في منزل كوان أراقب برنامجه، كانت هذه أول مرة أعمل فيها مع عائلته التي كانت قد شاهدت إحدى محاضراتي، ولكن لم يتسنَّ لها أن تحضر للمقرر التمهيدي في ATCA، وقد كانوا يقومون بما يمكن أن يُعدّ من قبل الأغلبية أفضل برنامج منزلي لتحليل السلوك التطبيقي (applied behavior analysis (ABA. (لمن لا يعرفون ما هو ABA، انظر الملحق 2).

كان كوان يسير جيئة وذهابًا في المطبخ عندما وصلت معالجة ABA المسؤولة عنه؛ تجاهلها كوان، واستمر يروح ويجيء، وقفت هي أمامه (ومن ثم كان عليه أن يتوقف لحظة)، ووضعت يدها أمامه قريبًا من وجهه ببضع إنشات- وقالت: «تحقق من الجدول». في يدها كانت ثمة بطاقة من البطاقات المستخدمة في (نظام التواصل بتبادل البطاقات) Picture Exchange Communication System (PECS)، وعليها صورة لم أتبينها.

توقف كوان عن الجري على الفور، وذهب إلى مقعده المخصص وجلس، جلست المعالجة على مبعدة منه قليلًا، وسحبت بعض البطاقات الكبيرة، والتفتت إلى كوان، وقالت: «بيِّن لي أنك مستعد».

نهض ووضع راحتيه على الطاولة.

«ولد جيد»، قالت المعالجة بما يشي برضاها.

ثم قلبت البطاقات، وكل بطاقة كانت لونًا مختلفًا، كان هناك الأحمر، والأخضر، والأزرق. «كوان، أشر إلى البطاقة الزرقاء».

وأشار كوان إلى البطاقة الزرقاء.

«ولد جيد يا كوان» قالت، معطية إياه لعبة يحبها. «وقت مستقطع، كوان، دقيقتان».

لعب كوان بلعبته.

بعد دقيقتين: «حسنًا، كوان، بيِّن لي أنك مستعد».

نهض كوان، ووضع راحتيه على الطاولة.

عرضت المعالجة ثلاث بطاقات أخرى أمام كوان، كل منها ذات رقم مختلف. «كوان، أشر إلى الرقم اثنين».

أشار كوان إلى الرقم اثنين.

«ولد جيد، كوان».

واستمر هذا مدة ساعتين.

كانت هذه الجلسة واحدة من أنجح جلسات ABA التي شاهدتها. وقد شاهدتُ -في السابق- أطفالًا يضربون، يعضون أنفسهم أو لا يكترثون أبدًا خلال هذا النوع من الجلسات. (ولكن كوان كان مدربًا بالكامل للاستسلام، وأستطيع أن أفهم تمامًا لماذا تبدو هذه الجلسات -**بما في ذلك نتائجها الناجحة**- جذابة للأهل والمعالجين. (في الوقت نفسه، أعرف أن والديه شعرا بوجود شيء ناقص، وإلا ما كانا ليحضرا محاضرتي، وما كانا ليستدعياني إلى منزلهما).

كان كوان مطيعًا، وكان يعرف أرقامه، وألوانه، وأسماء الأشياء المنزلية.

أيضًا:

كوان لا يملك أصدقاء.

كوان لا يستطيع أن يلعب لعبة مع شخص آخر.

كوان لم يبد اهتمامًا بالناس الآخرين.

كوان يمتلك لغة محدودة للغاية.

كوان لا يتصل بصريًا تقريبًا.

كوان لا ينخرط في لعبة تخيلية.

كوان لا يضحك على النكات، أو يعرف ما هي النكات.

عندما يُترك كوان لنفسه وأجهزته فإنه يسلك سلوكًا نمطيًّا لساعات.

كوان، مَثَلُهُ مَثَلُ جميع الأطفال والبالغين ذوي التوحُّد لديه اضطراب اجتماعي-تواصلي. صعوباته كانت اجتماعية وشخصية، وليست أكاديمية. وبغض النظر عن عدد الألوان التي يمكنه تسميتها، وعن المدى الذي وصل إليه في الحساب، فإن كوان ضمن مهاراته الحالية لم يكن ليصبح اجتماعيًّا أو ناجحًا في التفاعل.

هل هو أمر سيئ أن كوان تعلم ألوانه وأرقامه؟ دون شك لا. ولكن هذه مسألة خارج الموضوع.

والدا كوان أرادا المزيد له، وأعدا برنامج صن-رايز لمساعدته في المجالات التي يحتاج فيها إلى المساعدة فعلًا. وقد ألهمتني رحلته، المليئة بالتغيرات والنجاحات، وبخاصة عندما عدت بعد سنتين لمشاهدة كوان (قمت بزيارة أهله بضع مرات خلال هاتين السنتين).

عندما اقتربت من منزله، سمعته يفتح النافذة، وينادي علي: «مرحبًا، راون، هل أتيت لتلعب معي؟».

عندما صرخت مجيبًا بنعم، انتظرني على الباب، وأخذ يدي، ورافقني إلى غرفة اللعب للعب.

مشكلة الحساب (وغيرها من الموضوعات الأكاديمية)

إذا كان الفصل الثالث قد ركز على كيفية التدريس، فإن هذا الفصل سيهتم حصرًا بمادة التدريس.

ثمة أسباب لانشغال المدارس والمعالجين بتعليم الموضوعات الأكاديمية لأطفال طيف التوحُّد. أولًا، الهدف من وجود المدارس أساسًا هو التعليم الأكاديمي؛ فكل ما يتعلق بالمدرسة مصمم لتدريس الحساب، والقراءة، والعلوم، ...إلخ، وهذا ليس نقدًا بأي شكل من الأشكال؛ فهذا ما يُفترضُ في المدارس أن تقوم به.

إضافة إلى ذلك، فإن الموضوعات الأكاديمية سهلة التدريس للمدارس والمعالجين؛ فهي المجالات التي يمكن فيها تحقيق النجاح (وقياسه) بسهولة، وبالنسبة إلى الوالدين فإن القدرة على رؤية (والشرح السهل للآخرين) أن ابنهم أو ابنتهم التوحُّديين يستطيعون تسمية ألوانه أو ألوانها، وكتابة اسمه أو اسمها، أو العد (أو، في المقابل، أن طفلهم ذا متلازمة أسبرجر يمكنه قراءة شكسبير أو إجراء عمليات التفاضل والتكامل) يوفر نوعًا من الإثبات الملموس أن التقدم يحصل فعلًا.

وعليه، فإنني أفهم -بكل صدق وإخلاص- جاذبية تعليم الموضوعات الأكاديمية؛ لكن تدريس الموضوعات الأكاديمية لأطفال طيف التوحُّد لن يؤثر في المهم فعلًا. ليس بعد.

التوحُّد ليس اضطرابًا في الحساب، وهو ليس اضطرابًا في تسمية الألوان، وليس اضطرابًا في القراءة؛ إنه اضطراب اجتماعي- تواصلي (له صلة بالعلاقات)، شخصي وتفاعلي. أنا أعلم أننا ناقشنا هذه النقطة سابقًا بتفصيل، ولكن ببساطة لا يمكن أن نفيها حقها.

عندما تكون مستلقيًا في سريرك مستيقظًا في الليل، تفكر وتصلي من أجل مستقبل طفلك، فهل تصلي بغية أن يكون طفلك بمستوى صفه في الحساب؟ وهل تتطلع بحماس إلى اليوم عندما يصبح طفلك قادرًا على تلاوة الجدول الدوري للعناصر؟

أم أنك تأمل وتصلي من أجل أن يكون لطفلك صديق عزيز؟ وأن ابنتك ستقول: «أنا أحبك» وتعنيها فعلًا؟ وأن ابنك سيكون سعيدًا في حياته العاطفية؟ وأن طفلك سوف يكبر ليعيش حياة سعيدة، مستقلة، ومرضية؟ أو لربما أنك ستتجادل معه بخصوص استخدام سيارتك ليذهب مع أصدقائه أو تذهب مع صديقاتها؟ (إحدى الأمهات لدي قالت لي إنها تحلم أن يشكو ابنها ذات يوم الضرائب المترتبة عليه إليها).

علينا أن نفكر جديًّا بصدد ما سوف يجعل من حياة أطفالنا مرضية، مقنعة، غنية، وذات معنى لهم؛ والموضوعات الأكاديمية ببساطة ليست جزءًا من هذه المعادلة، وإذا

كان مستوى طفلك أكاديميًّا لا يُصَدق لروعته، فإنه لن يعطيه الأدوات التي يحتاجها لإقامة صلة مع الناس، والضحك على نكتة، أو تكوين صداقات، وإمتاع الآخرين.

هل تراني أقول إن الموضوعات الأكاديمية عديمة الجدوى أو غير مفيدة؟ مطلقًا. إنها قيمة؛ لكنها قيِّمة فقط لشخص يمكنه أن يعمل أو يشتغل في العالم، وفقط المتعة الاجتماعية، والترابط، والمشاركة هي التي تحقق ذلك. وفي الحقيقة إن مهارات العلاقات الاجتماعية جوهرية حتى للنجاح في التجربة الكلية في المدرسة؛ فطفلك يحتاج إلى أن يكون قادرًا على الارتباط بالمدرس والتلاميذ الآخرين، وأن ينسجم مع جميع الأنشطة، والضجيج، وتبديل الغرف، والتغيرات في اليوم المدرسي. التميز الأكاديمي، للسخرية، لا يهم فعلًا.

وكي أكون واضحًا فإنني لست ضد الموضوعات الأكاديمية؛ فحياتي الأكاديمية ووجودي في جامعة إيفي ليبغ يشهدان على أنني أثمن عاليًا التعليم والموضوعات الأكاديمية؛ ولكن -مع أطفالنا- فإن التركيز على ما هو أكاديمي أولًا غير ملائم تمامًا لنجاحهم إلى أن يبدؤوا بالارتباط مع الناس الآخرين ومع العالم بشكل أعم، إنه مثل وضع العربة قبل الحصان.

علَّمنا في برنامج صن-رايز أعدادًا ضخمة من الأطفال كيف يقرؤون ويكتبون ويحسبون؛ لكننا قمنا بذلك بعد أن أوصلناهم إلى النقطة التي يستطيعون عندها أن يتفاعلوا ويتواصلوا بشكل ممتاز مع الناس، وعندما يتجاوز الطفل الجسر من عالمه إلى عالمنا، عندها لنعمل بكل الطرق على الجانب الأكاديمي.

بدلًا من النظر إليَّ مجرد طفل تنقصه المهارة، ولديه صعوبات سلوكية، رأى والداي فعلًا ما الذي كان يجري، وقد فهما عام 1974م أنني لست طفلًا تنقصه المهارات؛ بل طفلًا تنقصه المهارات الاجتماعية، وبرؤيتهم لهذا لم يكونا متقدمين عقودًا عن زمنهما، بل كانا الشخصين الوحيدين في ذلك الوقت اللذيْن فهما التوحُّد. وعليه، ركز والداي طوال ثلاث سنين ونصف على هدف واحد هو تطوري الاجتماعي.

ومنذ شفائي من التوحُّد أصبح الجانب الاجتماعي الشخصي لديَّ الجانب الأكثر سهولة، وهو الجانب الذي أشعر فيه بأكبر تلبية وأقصى الرضا. في المدرسة الثانوية كان أدائي حسنًا بشكل متساوٍ تقريبًا في جميع الموضوعات، من الحساب إلى اللغة الإنجليزية، من العلوم إلى اللغة الإسبانية؛ ولذلك كان يمكنني اختيار مهنة في مجال العلوم أو الرياضيات أو علوم الحاسوب، لكنني اخترت المهنة الأعمق اجتماعيًّا وشخصيًّا لأني وجدتها مجزية أكثر.

ما زال والداي -اللذان أسسا مركز ATCA ويقومان بالتعليم بشكل كبير فيه- إلى اليوم متفهمين للتجارب الاجتماعية والعاطفية للناس، وغالبًا ما يُدهَش الناس في مقرراتنا من الملاحظات التي يبديها والداي عنهم قبل أن يقولوا لهما أي شيء.

ولربما تتساءل عما حصل لي أكاديميًّا إذا كان والداي قد عملا بشكل مكثف على تطوري الاجتماعي؟ حسنًا، في البداية، وفي الأيام الأولى، كانت المهارات الأكاديمية تنقصني؛ ولذلك عمل والداي (بعد التوحُّد) معي وجعلاني أدرك ما فاتني، وقد كان ذلك هو الجزء الأسهل من العملية- تعليمَ طفل طبيعي (أنا!) مرتبط بالكامل ومندمج في عالمهما.

إذا كانت شكواك الأكبر -بعد سنين من الآن- أن طفلك -الذي أصبح تام الارتباط بالعالم وصار اجتماعيًّا- متأخرٌ في الحساب، فيا لها من مشكلة عظيمة التي تعانيها!

قصة كالوم

كالوم ولد صغير من إيرلندا ولديه توحُّد، وكان غير ناطق ومندمجًا في عالمه الخاص، ولم يكن بمقدوره التعلق أو التفاعل مع الآخرين أكثر من بضع دقائق في المرة الواحدة. بعد سنتين ونصف من تطبيقه برنامج صن-رايز صار كالوم يدرس بنجاح في مدرسة عادية. كان محببًا وعاطفيًّا، وبعد تقدمه السريع اللافت للانتباه فإن الاختصاصي الذي عينته الحكومة والذي أوصى سابقًا أهل كالوم بعدم الانخراط في برنامج صن-

رايز صار مدافعًا يخبر الأهالي الآخرين عنه، فبرنامج صن-رايز كان الوحيد الذي رآه ذلك الاختصاصي يؤتي ثماره.

ذات يوم في أوج برنامج كالوم كان يمشي هو وأبواه في متنزه محلي فيه بركة، وكان كالوم يقضي وقتًا رائعًا، يضحك، ويطعم البط في البركة، ممتعًا نفسه، كذلك كان والداه يقضيان وقتًا بديعًا؛ لأن كالوم كان جد سعيد، إلى درجة ترقى لصورة الولد النشط الذي أملا أن يصبح عليه ذات يوم.

ثم لاحظ كالوم مجموعة من الصبية في الجانب الآخر للبركة، وقد راقب والداه بحذر وقليل من القلق طفلهما وهو يقترب منهم بشكل عادي. كيف يمكنه أن يقوم بذلك؟ هل سيتواصل مع الأولاد بسهولة؟ هل سيلاحظون أمرًا مختلفًا فيه؟ ففي خاتمة المطاف كان هذا بالضبط ما عملا لأجله بتعب كبير. وقد حانت اللحظة.

انضم كالوم لمجموعة الأولاد، وابتدأ حديثه معهم، وهم تجاوبوا معه، أصبح فردًا من المجموعة، وحدث هذا ببساطة بحيث لن يلاحظ أب لطفل طبيعي أي شيء. كان حدثًا طبيعيًّا، ولكن -بالنسبة إلى هذه الأم وهذا الأب- بدا الأمر كما لو أن السماء قد انفتحت، فلطالما تم التأكيد لهما أن شيئًا كهذا لن يحصل لطفلهما. وكانا قد عملا دونما تعب في برنامج صن-رايز لوضع طفلهما في مسار آخر، والآن ها هما يشاهدان النتائج المدهشة للجهد والحب الذي منحاه. لقد كان يومًا لا يمكن أن ينسياه.

ما كان بمقدور أي معرفة رياضية أو القدرة على القراءة أو العلوم أن تقود كالوم لذلك اليوم؛ التركيز الاجتماعي وحده والتفاعل الإنساني يستطيع أن يعطي طفلك يومًا مثل ذلك.

الانتصار مقابل التعويض

لنعد إلى نقطة لامسناها قبل بضع صفحات. هل تذكرون أنني قلت إن الموضوعات الأكاديمية سهلة التدريس؟ لماذا يكون الأمر كذلك؟

عندما نعمل مع طفل أو بالغ على الموضوعات الأكاديمية، فإننا نعمل مع الجزء غير المتوحِّد من الدماغ- أي الجزء الذي يعمل في جوهره. (إذا لم يكن يعمل ففي الغالب أن السبب هو أن الطفل منغلق في عالمه أو عالمها إلى درجة أن ذكاءها غير مرئي).

ويكون هذا الجزء غير المتوحِّد من الدماغ نشطًا أيضًا في خلال مهمات مثل حل أحجية، أو عند قول: «شكرًا لك»، أو تعلم الجدول اليومي، ...إلخ. وجميع هذه المجالات فرص تعليمية رائعة جذابة لمعظم الآباء والأمهات والمدرسين؛ لأنها الأسهل للتدريس، فضلًا عن أنها تلبي هدفًا أساسيًّا لدى معظمنا مع أطفالنا: التعويض.

التعويض فكرة مفادها أنه إذا كان أطفالنا يعانون ضعفًا في المجالات الاجتماعية والتواصلية فعلينا أن نساعدهم للتعويض عن هذا النقص بتعليمهم أن يصبحوا جيدين فعلًا في استخدام الأجزاء من دماغهم التي يمكنهم استعمالها. وهذا هو التفكير نفسه، مثلًا: الذي نمارسه عند تعليم شخص فقد ذراعه استخدام ذراعه الأخرى أمر في منتهى الحكمة في هذه الحالة؛ لأن يده لن تعود ثانية.

ولسوء الحظ، فإن هذا التفكير نفسه ليس مقبولًا مع أطفالنا، إلا إذا كنتَ (والكثيرون كذلك) من أنصار الرأي القائل: إن أطفالنا ليست لديهم إمكانية أن ينموا ويتقدموا في المجال الاجتماعي والتطور التواصلي، ويدفعنا التركيز على مساعدة أطفالنا للتعويض على أن نغفل عن الهدف الأساسي في هذه المسألة الأساسية: الانتصار.

لماذا لا نقضي الوقت، ونبذل الطاقة لمساعدة أطفالنا ليتخطوا نقائصهم الكبيرة (العلاقات الاجتماعية)، ونهبط بهم إلى مستوى نساعد فيه فقط على أن يعوضوا عنها بتعلم مهارات العكاز؟ لماذا لا نصبو إلى الذهب بدلًا من الخسارة؟ بهذه الطريقة، حتى لو فشلنا في الحصول على الذهب، فإننا نكون قد ساعدنا أطفالنا للمضي قدمًا في مجال يكون فيه لأي تقدم منافع لا تقاس بالنسبة إليهم على المدى البعيد.

إن مساعدة أطفالنا لتخطي تحدياتهم سوف يؤدي دائمًا إلى نتائج مرضية بدلًا من مساعدتهم على التعويض.

أهمية تمرين العضلة الضعيفة

افترض -للحظة- أنني قد وُلِدتُ في وضع أدى لضعف في عضلات رجلي، بحيث لا أستطيع المشي. افترض -أيضًا- أنك وُظفتَ لدي معالجًا طبيعيًّا؛ فكيف ستساعدني؟

تتمثل إحدى الإستراتيجيات التي قد تستخدمها في قضاء السنة التالية وأنت في عمل مكثف لإعادة بناء عضلات ذراعي، ويمكنك أن تجادل في ذلك، بعد كل هذا ذراعاي سليمتان تمامًا وقادرتان على بناء عضلات. ويمكنك أن تشير إلى جميع فوائد السواعد القوية، كيف ستفيدانني في الحركة طالما أن رجلاي لا تستطيعان عمل الكثير، بالتأكيد ثمة حُجة لمثل هذه المنهجية.

في المقابل، يمكنك أن تقدر أنه مهما بذلت من وقت لبناء ذراعي، ومهما بذلت من جهد لأحصل على ذراعين قويتين، فإنني لن أسير أبدًا أبدًا؛ ولذلك قد تختار منهجًا مختلفًا بالكامل، استنادًا لهذه الحقيقة: الطريقة الوحيدة على الأرض لأن أحظى بفرصة للمشي هي أن تساعدني لأعيد تأهيل عضلات رجلي؛ إذ لا توجد طريقة أخرى للمشي، ولن تنفع قوة الذراعين مهما عَظُمَت.

توضح هذه المقارنة مبدأ أهمية تمرين العضلة الضعيفة، وهذه الإستراتيجية فعالة جدًّا، بالرغم من أنها تتطلب جهدًا أكبر على المدى القصير، ولكن على المدى الطويل فإن تمرين العضلة الضعيفة يؤتي ثماره بقدر ضخم، فإن غالبية الناس يجذبهم تمرين العضلة القوية، وأنا أفهم السبب، ويمكننا رؤية كيف يكون الشعور بالنجاح، ونرى الربح على الفور.

لكننا عندما نمرن العضلة القوية، فإننا سنكون مشدودين للخلف بحدود العضلة الضعيفة؛ فالسواعد القوية لن تقود أبدًا للمشي أو الركض إذا كانت أرجلنا ضعيفة.

عندما نمرن العضلات الضعيفة قد يكون ذلك تحديًا لنا في البداية، إلا أن السماء، على المدى الطويل، هي السقف، ولا ضير بالتأكيد في تمرين العضلات القوية، ولكن إلى أن نمرن العضلات الضعيفة، فإن محدوديتها ستبقى دائمًا كابحة لنا.

ما علاقة هذا بطفلك؟ إن (العضلة الضعيفة) لطفلك هي عضلة تفاعله الاجتماعي، أما (العضلات القوية) له (أو التي يمكن أن تكون قوية) فهي شهيته لحفظ أحداث الأفلام وتذكرها، أسماء الألوان، كيف يقدم نفسه، الكلمات، الجداول اليومية، الاتجاهات، بالإضافة إلى مواهب محتملة في مجالات كالحساب والميكانيكا أو الرسم، وبشكل أبسط قد تظهر هذه (العضلات القوية) في تكديس مكعبات فوق بعضها بشكل مثالي، أو موازنة الأجسام بكل دقة، أو تجميع الألعاب بالترتيب نفسه مرة تلو الأخرى.

ومن المدهش أن يكون لطفلك هذه العضلات القوية، وليس هناك خطأ في أن يتبع طفلك لاحقًا الفرصة في أي من هذه المجالات (أو في استخدام أي منها حافزًا في لعبه)؛ فالمسألة هي -بالضبط- أنك سترغب أولًا في مساعدة طفلك على تمرين عضلته الضعيفة.

إن تمرين العضلة الضعيفة يفتح الباب إلى حياة مليئة، ومستقلة، ومرضية عاطفيًّا لطفلك، وحتى لو أراد طفلك في النهاية أن يصبح عالم رياضيات، فمن دون أن تصبح العضلة الضعيفة قوية سيكون من الصعب للغاية أن يصل إلى مبتغاه، وحتى الفعاليات اليومية للعائلة مثل تناول العشاء معًا، والذهاب إلى المتجر أو المتنزه، ولعب لعبة، والذهاب إلى الطبيب، أو التنزه خارجًا معًا تتطلب تفاعلًا اجتماعيًّا أساسيًّا، وانسجامًا، ومرونة. وعندما يتعلق الأمر بأطفالنا الخاصين الفريدين، فإننا لن نرغب أبدًا في التوقف عن تمرين العضلة الضعيفة.

الأهداف الاجتماعية قبل الأهداف الأكاديمية

لا نقول الأهداف الاجتماعية بدلًا من الأهداف الأكاديمية، بل الأهداف الاجتماعية قبل الأهداف الأكاديمية كثيرًا. لا تقلق؛ فلن أجادل في هذه النقطة أكثر من ذلك، ما

أريد أن أقوم به هو أن أعطيك بضعة أمثلة لما تعنيه عبارة (الأهداف الاجتماعية قبل الأهداف الأكاديمية) في الممارسة الفعلية.

ثمة تنوع كبير في الأوقات عندما يتاح لك -أو للمعلم أو للمعالج- أن تحظى بفرصة لتعليم ابنك أو تدريبه، أحيانًا قد يكون ذلك في لعبة رسمية أو نشاط، وأحيانًا سيكون ذلك في خلال الحياة اليومية في المنزل. ويستخدم معظمنا هذه الفرص لتحدي أطفالنا من خلال سؤالهم، أسئلة مثل:

- كم شيئًا هناك؟
- ما اسم ذلك؟
- ما هذا اللون؟
- أخبرهُ عن اسمكَ.
- ماذا تقول؟
- هل يمكنك أن تضع ذلك جانبًا من أجل والدتك؟
- ماذا تقول تلك اللافتة؟
- هل يمكنك أن تخبرها كم عمرك؟
- ما جواب ذلك؟
- أشر إلى أنفك؟
- هل يمكنك أن تقرأ هذه الكلمة من أجل والدك؟
- ما تلك الصورة؟
- ما اسمه؟
- ما هو ذلك الحيوان؟
- ما اسم الصوت الذي يصدره ذلك الحيوان؟

ليس في هذه الأسئلة ما هو سيئ أو معيق، لكنها -كما قلتُ- بعيدة عن الهدف، وليس عليك أن تتجنب هذه الأسئلة كأنما هي طاعون، ولكن إليك لائحة بأسئلة أو طلبات أكثر نفعًا بكثير للتأكيد إذا ما أردت حقًّا أن يتطور طفلك اجتماعيًّا:

- أي من هذه تريد أن تريه لصديقك؟
- ساعدني على النهوض كي نتمكن من إنهاء القلعة!
- امسك الصورة التي تبيِّن جميع أصدقائك لنكتب أسماءهم لحفلة يوم ميلادك.
- ما ... المفضل لديك؟
- أي من هذه يحبه أبوك؟
- ما رأيك في ...؟
- أي وجه عليَّ أن أتخذه الآن- الجاد أم الضاحك؟
- عندما أتخذ هذا الوجه، هل تعتقد أني سعيد أم حزين؟
- أحبك عندما تنظرين إليَّ! أعطني نظرة أخرى، أيتها الإوزة المرحة!
- أحب أن أدعك تركب، لكنني متعبة كثيرًا. انظر إليَّ كي أستطيع أن أستمر!

جميع ما ورد أعلاه ذو مضمون اجتماعي صارخ، وبدلًا من اختبار أطفالنا بأسئلة عن الحقائق أو أسئلة أكاديمية، يمكننا أن نسأل أسئلة، أو نطلب طلبات تستنهض أطفالنا للتفكير اجتماعيًّا بدلًا منها، وجميع الأسئلة في المجموعة الثانية تطلب من الأطفال أن يفكروا في أصدقائهم (أو في المعالجين أو في أفراد العائلة)، والنظر إليك، والتفكير فيك ومساعدتك، والتفكير في الآخرين وما يحبون وما يرغبون، والتعبير عن رأيهم الشخصي.

بهذا نكون قد وصلنا إلى النقطة المفصلية المثالية لنقدم نموذجًا لتطور طفلك، وهو مفيد إلى درجة لا تُصَدق، وشامل بصورة مدهشة.

نموذج برنامج صن-رايز التطويري

لا يوجد نقص في العالم لنماذج التطور التي نقيس بها أطفالنا؛ ولذلك قدرنا: حسنًا، لا بد أن يكون هناك نموذج تطوري اجتماعي بسيط مستخدم في مجال التوحُّد يقيس تطور أطفالنا والبالغين في النواحي الاجتماعية، وسوف نستخدم واحدًا من هذه النماذج لقياس أطفالنا.

وقد كنا مخطئين؛ ولذلك قمنا بإنشاء نموذجنا الخاص بنا؛ وهو جميل ومذهل.

أنشئ هذا النموذج للتطور الاجتماعي أولًا من قبل برين ووليام هوغان، ومن ثم طُوِّر أكثر من قبلهما وبمساعدة كيت وايلد (مديرة برنامج صن-رايز)، ووالدي، وأنا، وإلى درجة ما موظفين آخرين في المركز. وقد طُوِّر على مر السنين، استنادًا لعقود من العمل مع آلاف الأطفال والبالغين، وتحليل معمق لتطور الأشخاص على طيف التوحُّد مددًا طويلة من الزمن.

في البرنامج التمهيدي The Start-Up Program وفي مقرراتنا المتقدمة، فإننا نتطرق إلى هذا النموذج، مناقشين جوانب، مثل:

- كيف نحدد بالضبط مرحلة التطور التي وصل إليها طفلك في أربعة جوانب اجتماعية أساسية؟
- كيف نتتبع تطور طفلك الاجتماعي زمنيًّا؟
- وضع الأهداف.
- ما الأنشطة التي يجب استخدامها للوصول إلى تلك الأهداف؟
- المناظير المتعددة للتعليم والنمذجة لطفلك.
- ثلاثة إلى خمسة مكونات في كل مجال من مجالات التطور.
- كيف نعرف إذا أتقن طفلك المهارة كليًّا أو جزئيًّا أو لم يتقنها بعد؟

وسوف يكون كل هذا حملًا ثقيلًا عليك إذا حاولت أنا أن أتكلم عن كل هذا هنا. إذا أردت حقًّا أن ترى نموذج التطور الخاص ببرنامج صن-رايز الذي يقع في ثلاثين صفحة فهناك رابط له على صفحة الويب الخاصة بهذا الفصل، (لكني لا أنصح أن تنزله الآن).

أرجوك غاية الرجاء أن تصدقني عندما أقول لك: إنه سيخدمك فعليًّا أكثر أن تبدأ بخطوات صغيرة وأساسية، ومن ثم بدلًا من عرض كامل النموذج أمامك (الأمر الذي يلزمه كتاب مخصص بالكامل له) سأقوم ببسط الجوانب الحيوية لك لتبدأ التركيز عليها مع طفلك.

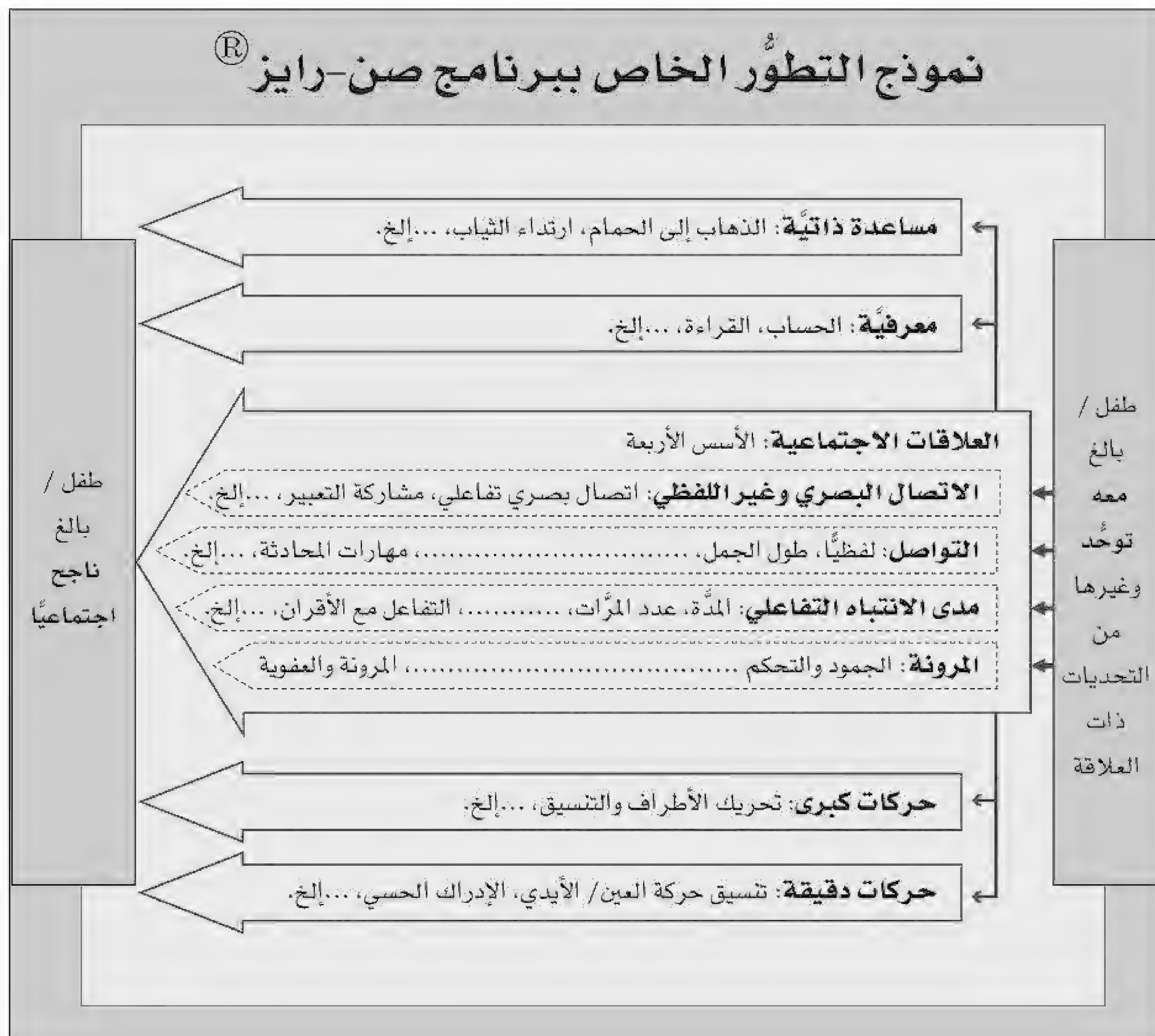
الأسس الأربعة لتطوير العلاقات الاجتماعية

هنالك أربعة مجالات مهمة وحاسمة كل منها مكون من خمس مراحل للتطور قد ترغب في التركيز عليها إذا كُنتَ مهتمًّا بتطور طفلك الاجتماعي وتقدمه خلال التوحُّد:

1. الاتصال البصري والتواصل غير اللفظي.
2. التواصل اللفظي.
3. مدى الانتباه التفاعلي.
4. المرونة.

يُظهر الشكل 1 كيف تتوافق هذه الأسس الأربعة في المخطط الإجمالي للنموذج.

وهذا الشكل، والأفكار التي يقوم عليها يرسي الهيكل للفصول الأربع القادمة، وسوف نفحص هذه الأسس، ونستكشف طرقًا وإستراتيجيات لمساعدة طفلك ودفعه إلى الأمام مع كل واحد منها.



الشكل 1

مصادر على الإنترنت

لمزيد من المساعدة المتعمقة للمبادئ والتقنيات في هذا الفصل، أرجو الاستمتاع عبر الدخول إلى النموذج على الرابط الآتي:

.www.autismbreakthrough.com/chapter5

نقطة البداية

احزر! لا يوجد نشاط مباشر تقوم به مع طفلك من هذا الفصل. ثق بي: الفصول الأربعة القادمة ستجعلك مشغولاً تمامًا، أما الآن فخذ بضع لحظات، وتخيل طفلك أكثر اندماجًا اجتماعيًّا وخبرة. كيف يبدو لك الأمر؟ ما الشيء الذي ترى أن طفلك سيفعله؟

الآن لنجعل ذلك يتحقق.

سادسًا: الأساس 1: الاتصال البصري والتواصل غير اللفظي

الاتصال البصري طريقة أساسية يتواصل بها الناس معًا، وهي من أكثر السمات الواضحة التي نفتقدها لدى أطفالنا، وسواء أكان طفلك الذي لا يتكلم وهو في الثالثة من عمره والمُشخص بأنه شديد التوحُّد أم في السابعة عشرة من العمر ولديه متلازمة أسبرجر، فعلى الأرجح أن ابنك أو ابنتك يعانيان من الاتصال البصري.

وهذا مفهوم تمامًا، باعتبار أن التوحُّد اضطراب اجتماعي-تواصلي، وأن الاتصال البصري من أقوى الطرق للترابط الشخصي، والقلق الأكبر من قلة الاتصال البصري هو في المقابل ضعف الصلة الاجتماعية المناظرة التي تترافق معه. وإذا رغبتَ في أن يتقدم طفلك في علاقاته الاجتماعية فإن الاتصال البصري أمرٌ لازم.

وعلى كل حال، فإن قلة من البرامج السلوكية التي تعمل على الاتصال البصري تميل إلى القيام بذلك، ولا غرابة في الأمر، بطريقة سلوكية؛ فهذه البرامج تدرب الأطفال على الاتصال البصري بوصفه سلوكًا. مَثَلٌ ذلك: «انظر إلي. انظر إلي. انظر إلي إذا ما أردتَ أن يُسمحَ لك باللعب بتلك الدمية». وبما أن النقطة الأساسية في الاتصال البصري هي التواصل الإنساني فإننا نريد أطفالنا أن ينظروا لأنهم يريدون ذلك، وهذا يتطلب جعل الاتصال البصري ممتعًا، وسهلًا، ومحتفلًا به.

(كلما نظروا أكثر تعلموا أكثر)

هذا قول التقطته من أختي برين، وهو يوضح الارتباط المباشر بين الكم الذي ينظر به أطفالنا ومقدار ما يتعلمونه، ويأخذونه، ويطورونه؛ فالنظر يساعد أطفالنا على النطق؛ لأنهم ينظرون إلى وجوه الناس عندما يتحدثون، ويمكنهم أن يدركوا المعلومات؛ لأنهم ينظرون إلى الناس وهم يتحدثون إليهم. وهو يحسِّن من مدى انتباههم التفاعلي؛ لأنهم ينظرون إلى ما نقوم به، ومن ثم، فهم **ينخرطون**. وهو يساعدهم على تطوير تعابير وجوههم؛ لأنهم ينظرون إلى وجوهنا، ويفتح الطريق

لتعلم قراءة تعابير وجوه الآخرين وتعابيرهم غير اللفظية، وهي من أكثر الصعوبات الاجتماعية المُقيدة التي يواجهها أطفالنا.

التواصل غير اللفظي بشكل عام

في حين يركز الأساس الأول من الأسس الأربعة على الاتصال البصري بوصفه أولوية رئيسة، فإنه يشمل جميع أنواع التواصل غير اللفظي: القيام بالإيماءات، وقراءة إيماءات الآخرين، وجعل الوجه أكثر تعبيرًا، وقراءة تعابير وجوه الآخرين، والالتواءات الصوتية، وحدوث اختلاف في صوت الشخص وقراءة اختلاف أصوات الآخرين.

نادرًا ما يكون التواصل غير اللفظي موضع تركيز ثابت، ويميل التواصل اللفظي إلى أن يأخذ حصة الأسد من الانتباه، ومع أن التواصل اللفظي ذو أهمية قصوى -فهو الأساس الثاني على أي حال- فإن الجزء الأكبر من التواصل الشخصي يجري بشكل غير لفظي.

وينبغي الاعتراف بأن التواصل غير اللفظي معقد بعض الشيء من حيث الملاحظة والعمل عليه عند طفلك. إن نموذج برنامج صن-رايز يتتبع، ويقيس التواصل غير اللفظي، ويشمل الأهداف والأنشطة اللازمة لتطوير هذا الجانب. والآن، وبالرغم من ذلك، فإن من الأحسن لك أن تبسط نمذجة التواصل غير اللفظي من خلال المبالغة في تعابير وجهك، وإيماءاتك، والتواءات صوتك عندما تركز جهودك التعليمية وأهدافك على الاتصال البصري.

الإستراتيجيات

تريد أن تغتنم كل فرصة لطلب الاتصال البصري، وثمة إستراتيجيات متعددة لتحقيق ذلك.

1. **اطلبه مباشرة**. أمثلة: «أنا أحب عندما تنظر إلي! أعطني نظرة أخرى، أيتها الإوزة الجميلة»، أو «أنا أحب أن أدعك تركب، لكنني متعبٌ جدًّا! انظر إلي كي يمكنني أن أستمر!».

2. **اطلبه بشكل غير مباشر**. مثلًا، «إلى من تتحدثين يا حلوتي؟ أنا غير متأكد؛ لأنك لا تنظرين إلي». أو أشر إلى عينيك، ببساطة.

3. **اتخذ موضعًا يسهل الاتصال البصري**. أنت تريد أن تجعل طفلك ينظر إليك بأسهل طريقة ممكنة وبأقل جهد ممكن؛ وهذا يتطلب أن تبقي وجهك قبالته ما أمكنك (ولكن ليس أمام وجهه مباشرة)، إذا كان طفلك يلعب على الأرض قد ترغب في أن تنزل أرضًا، وتجلس أو تتمدد بحيث يكون وجهك منخفضًا ما أمكن؛ بحيث لا يضطر هو إلى ثني رأسه صعودًا ليشاهدك. أنت تريد أن تمكنه من أن يخطف نظرة إليك، وإذا كان طفلك يحدق في شيء إلى شماله تستطيع أن تخفض وجهك ما أمكنك بشكل يحاذي الشيء الذي يحدق فيه. مرة أخرى، لا تكن في وجه طفلك مباشرة. وفي الحقيقة، فإن وجود مسافة يمكن أن يكون أكثر فائدة. وإذا احتفظت بهذه المسافة بينك وبين طفلك سيكون من الأسهل عليه أن ينظر إليك؛ لأن عليه أن يحرك رأسه وعينيه بشكل أقل.

4. عندما تعطي شيئًا لطفلك يريده **احمله قريبًا من عينيك**. وينطبق هذا على الطعام، لعبة، عقد أيًّا كان. وعندما تقوم بذلك اسأله: «هل هذا ما تريده؟» أو يمكن ببساطة أن تقول: «هنا كرتك!»»، أو يمكنك ألا تقول شيئًا، وتحمل الشيء قريبًا من عينيك مع تعبير بالإثارة على وجهك.

5. **احتفلْ بالاتصال البصري** في كل مرة تحصل عليه من طفلك. وقد يبدو ذلك مضحكًا في البداية، لكنه مهم جدًّا؛ ففي كل مرة تحصل فيها على اتصال بصري اشكر طفلك أو اهتف له. (دون شك أنت تريد أن يكون هذا الاحتفال ملائمًا لعمر طفلك ومستوى نضجه، وأنت سترغب في أن تكون يقظًا لئلا تصرخ

إذا كان طفلك حساسًا للأصوات). سوف نتحدث عن الاحتفال عمومًا بشكل أكبر في الفصل 11.

وقت النشاط!

خصص خمس عشرة دقيقة من الوقت خلال النهار أو الليل عندما يكون التفاعل مع طفلك واحدًا لواحد، وقد يكون ذلك عندما تحممينها، أو تضعينها في السرير، أو تقرئين لها قصة، أو خلال تناول الوجبة، أو ببساطة تلعبين أو تمكثين معها.

قبل أن تبدأ الجلسة، اكتب في الجدول (4) عدد المرات التي تتوقع أن ينظر فيها طفلك إليك -مباشرة إلى وجهك أو عينيك- خلال الخمس عشرة دقيقة. ولا يهم إذا كنت مصيبًا في تقديرك أم كنت بعيدًا؛ فما هذه سوى البداية لتلحظ الفرق بين توقعك وبين الواقع.

وقبل أن تبدأ تأكد من وجود قلم وورقة لديك. في خلال الخمس عشرة دقيقة سوف تخط علامة على الورقة كلما نظر طفلك إلى وجهك أو عينيك، ليس عليك أن تكون مثاليًّا، ولا تقلق كثيرًا بشأن ذلك، فأنت تحاول الحصول على رقم تقريبي.

بعد انقضاء الخمس عشرة دقيقة اجمع العلامات التي كتبتها وضع الرقم في الخانة الملائمة في الجدول (4).

يمكنك استخدام هذا الجدول كلما أردت؛ فهو مصمم لجعلك تبدأ في التنبه لعدد المرات التي تحصل فيها على اتصال بصري (قد تفاجأ بعدد المرات القليلة التي تحصل عليها فعلًا مقارنة بما توقعته).

الأخبار الجيدة: اتباعك للمبادئ في هذا الكتاب يمكن أن يؤدي إلى نتائج استثنائية في هذا الجانب.

	تقديرك المسبق	الرقم الفعلي
عدد المرات التي ينظر فيها طفلك إليك		

الجدول 4

مصادر على الإنترنت

لمزيد من المساعدة المتعمقة للمبادئ والتقنيات في هذا الفصل وللاكتشافات الممتعة يرجى زيارة:

www.autismbreakthrough.com/chapter6.

نقطة البداية

هلل واحتفلْ بأي اتصال بصري تحصل عليه. هذا أول مبدأ مهم لزيادة الاتصال البصري طوعيًّا. يحق لك الفرح والمرح!

سابعًا: الأساس 2:
التواصل اللفظي

ما لم يكن طفلك يتكلم بطلاقة فإنك مدرك تمامًا لصعوبات طفلك على التحدث، ومتحفز لمساعدته على تخطيها، ولكن قبل أن نصل إلى الإستراتيجيات المحددة لبناء القدرة اللغوية من الحيوي أن نناقش الشرط المسبق للتكلم عند كل الأطفال ذوي التوحُّد.

الإيمان بأن طفلك يستطيع الكلام

أريد أن أتحدث قليلًا لبعض من لديه منكم طفلٌ لم يتكلم بعد، والفخ الذي يقع فيه بعض الناس هو البدء بتصديق أن طفلهم لن يتكلم، سواء قيل لهم ذلك أم لأنهم انتظروا وقتًا طويلًا لسماع طفلهم وهو يتحدث.

إن افتقاد طفلك للقدرة على التكلم الآن لا يخبرك مطلقًا عن قدرته على التكلم في المستقبل، ولا يخبرك عن إمكانياته للتكلم، فهو يخبرك فقط بما يجري الآن.

والمنظور الذي ترغب أن تحمله هو ليس: أن طفلي لن يستطيع الكلام؛ بل هو: طفلي لم يتكلم بعد، وفوق ذلك: طفلي يستطيع أن يتكلم!

وكما قلت عن الإبداع سابقًا، فإنني لا أقول هذه العبارات بوصفها جزءًا من خطبة حماسية جوفاء. إن الإيمان بأن طفلك يستطيع (أو لا يستطيع) أن يتكلم ذو أثر في أمرين: ما إذا كان طفلك يتكلم أو ما إذا كُنتَ تسمع طفلك يتكلم عندما يفعل ذلك.

لنناقش الجزء الأخير لحظة. لدينا مقرر يدعى برنامج صن-رايز المكثف، The Son-Rise Program Intensive، حيث يأتي الأهل إلى مركز ATCA مع طفلهم. وتبقى الأسرة في شقتها الخاصة، التي تضم مكانًا عالي التجهيز للتوحُّديين مخصصًا يسمى غرفة اللعب، وهناك مساعدون يكرسون وقتهم بالكامل ليعملوا مع الطفل مدة خمسة أيام بشكل فردي، وفي الوقت نفسه يعمل المعلمون مع الأهل واحد لكل منهما في برنامج فردي لهم تبعًا لاحتياجاتهم وهمومهم.

وأنا أخبركم بكل هذا بسبب أمر ساحر رأيناه يحدث مرات عدة في البرنامج المكثف؛ ففي حالات عديدة كان الأطفال يتحدثون للمرة الأولى في حياتهم خلال هذا البرنامج. أحد جدران غرفة اللعب زجاجي يسمح بالرؤية من جهة واحدة، وفي الجهة الأخرى توجد غرفة مراقبة حيث يمكن للأهل أن يجلسوا ويراقبوا ما الذي نقوم به مع طفلهم كلما رغبوا في ذلك. (كملاحظة جانبية فإنني أنصحكم بالحذر من أي برنامج أو مدرسة لا يُسمح لك بوصفك أبًا أو أمًّا أن تراقب ماذا يحدث لطفلك).

ودون أن يكون ذلك مفاجئًا لنا، فإن الأهل عندما كانوا يشهدون طفلهم وهو يتحدث للمرة الأولى كانوا غالبًا ما يبدون رد فعل عاطفي كبير؛ بعضهم كان يبكي، والآخر يصفق، وآخرون يقفون ويهللون، وقسم آخر يلتف ويعانق أحد موظفينا إذا كان معه في الغرفة. والمشاركة في هذه التجربة جميلة بشكل لا يصدق.

ومع ذلك، فقد كانت هناك حالات لم نرَ فيها رد فعلٍ أبدًا، وقد يبدو لك هذا غريبًا! فإذا كان طفلك لا يتكلم بعد فإنك ستفكر أن تُنْبِتَ أجنحة وتطيَر إذا سمعته يتكلم، أليس كذلك؟ فلماذا لا يتفاعل أي والد؟

الجواب بسيط؛ كل والد ووالدة يبديان فرحًا، وإثارة، وعرفانًا، ومشاعر عظيمة عندما يسمعان طفلهما يتحدث للمرة الأولى إلا إذا لم يسمعا ذلك، نعم لقد قرأتَ ذلك بشكل صحيح. فقد رأينا آباء وأمهات لا يعانون مشكلات سمعية مهما كان نوعها، ويجلسون في غرفة المراقبة يشاهدون طفلهم يتحدث للمرة الأولى وكأنهم لم يروا أو يسمعوا ذلك.

عندما يحدث ذلك فإن السبب هو أن هؤلاء الأهل قد قيل لهم مرات عدة وعدة: إن طفلهم لن يستطيع التكلم، وفي النهاية صدقوا ذلك. وقد اضطررنا في بعض الحالات لإعادة عرض شريط الفيديو والطفل يتحدث سبع مرات أو ثماني قبل أن يسمع الأهل أن ابنهم هو الذي يتحدث.

فكر في الأمر: إذا لم تكن قادرًا على السماع عندما يتحدث طفلك فلن يكون لديك رد فعل إزاء ذلك لتبني عليه.

وفوق كل ذلك، فقد وجدنا أن الأهل والمعالجين والمعلمين لا يثابرون في سعيهم لجعل الطفل يتحدث عندما لا يصدقون أن الطفل قادر على الكلام. ومع ذلك، فإن هذه المثابرة ضرورية للعديد من أطفالنا لتطوير اللغة لديهم!

ثمة أهمية هائلة لأن تُصَدق وتُؤْمِنَ بأن طفلك يستطيع الكلام مهما قيل لك. تذكر فقط: لقد أُعطي والداي قائمة طويلة من الأمور- بما فيها الكلام- وقيل لهما إنني لن أكون قادرًا عليها، وبدلًا من الإيمان بهذه التوقعات فقد آمنا بي.

إكساب اللغة معنى

أحيانًا، وفي خلال سعينا لجعل أطفالنا يتحدثون، قد نغدو شديدي التركيز على أن يردد أطفالنا الكلمات. أشاهد آباء وأمهات يقعون في هذا الفخ بإحدى طريقتين؛ الأولى هي أن يشيروا إلى شيء، ويُسَمونَه، ومن ثم يحاولون جعل الطفل يردد الكلمة التي قيلت للتو. الطريقة الثانية هي أن يقولوا جملًا تاركين الكلمة الأخيرة، ويطلبوا إلى الطفل أن يقول الكلمة الناقصة. فمثلًا، قد يقول أحدهما: «حان الوقت للذهاب إلى.......»، ثم يسعى لجعل طفله أو طفلها ليقول كلمة (النوم).

المشكلة في هذه الإستراتيجيات هي أنه على الرغم من نجاحك في جعل الطفل يقول الكلمة، فإنه لا يوجد اتصال حقيقي تم تعليمه؛ فطفلك لا يعرف ما الذي تعنيه الكلمة وليس لديه اهتمام مستقل بالكلمة التي يتم تعلمها.

يأتي العديد من الآباء والأمهات إلى البرنامج التمهيدي طالبين العون في لغة أطفالهم. وبالفعل، توجد لدينا أجزاء مخصصة من المقرر مكرسة للتواصل اللفظي. (خلال هذه الأجزاء، فإن أهالي الأطفال الذين يتمتعون بطلاقة لغوية يكونون في

صفوف أكثر ملاءمة لأطفالهم). قبل أن تلتحق شارلوت بالبرنامج التمهيدي كان ابنها جيمس لا ينطق. وخلال الأسبوع الذي تلا خلاصة ذلك المقرر نطق بأول ثلاث كلمات (ديبسي) (شخصيته المفضلة من برنامج Teletubby)، (كرة حمراء) (كرته المطاطية المفضلة)، و(نمر) (الحيوان المفضل لديه من الدُّمى المحشوة).

وأنا أخبركم بهذا لإظهار نقطة محددة، جميع الكلمات الثلاث لجيمس ذات معنى داخلي له؛ فهو لا يلفظها لأن شارلوت شعرت أنها أكثر الكلمات أهمية ليتعلمها ابنها أولًا. لقد لفظها لأنها أشارت لأشياء كانت مهمة بالنسبة إليه.

عندما تساعد طفلك على استخدام اللغة، فإنك تريد دومًا أنْ تتحداه أو تتحداها ليستخدم كلمات ذات معنى له أو لها. أنت تريد أنْ تكون الكلمات مرتبطة بما تريده هي أو تهتم به. إذا كان طفلك يحب (سكواش) [أي لُب القرع] (مثل جيمس) يمكنك أن تبدأ بكلمة (سكواش) ولكن فقط عندما يكون متوفرًا. ثم تقوم بأخذ قطعة من (السكواش)، وتصبح مهتمًّا بها، وتعطيها لطفلك وتقول (سكواش) عندما يتناولها الطفل. ثم يمكنك أن تعطيه قطعة ثانية، داعيًا إياه أو إياها ليقول (سكواش) كي تعطيه القطعة. وعلي أن أخبركم أنه عندما كان جيمس يقول: «أريد كواش رجاءً» (لم يكن يستطيع لفظ حرف السين آنذاك) كنتُ أشعر أنني سأنقلب على ظهري من فرط فتنته وظرفه. (كملاحظة جانبية لم تركز شارلوت أو أنا على تعليم جيمس أن يقول (رجاءً)، ولكن حصلنا على جائزة أكبر، قال رجاءً. وقد التقط جيمس الكلمة من سماع أمه المهذبة وهي تقولها).

يحب كثير من الأطفال أن تُضغط أقدامهم (squeezed). هنا، يمكنك أن تقوم بالأمر نفسه كما كان الحال مع كلمة (سكواش). وبحماس قد تضع يدك على قدم الطفل وتقول (squeeze)، وتقوم بضغط قدمه. ثم قد تعرض أن تقوم بذلك ثانية، داعيًا الطفل أن يقول الكلمة، وعلى الفور تقوم بالضغط إذا قالها. (عندما كان جيمس يقول ذلك، كان يُسقطُ الحرف الأول، ويقول: «كويز قدمي رجاءً»، الأمر الذي كان يجعلني أموت من فرط ظَرفه وفتنته.

والفكرة هي أنك تريد أن يتعلم الطفل كلمات ملائمة له، وليس كلمات لأجل الكلمات.

الكلمات: اجعل الطفل يفهم قيمة استخدامها

من المهم أن يرى طفلك قيمة استخدام الكلمات، والطريقة التي يكون عليها رد فعلك تجاه لغة طفلك أو محاولاته في اللغة هي العامل الأكبر لحصول هذا. وبما أنه قد يكون لديك طفل عليه أن يبذل جهدًا أكبر (الآن) لتوليد اللغة، فإنه في حاجة ليرى ارتباطًا قويًّا ومباشرًا بين استخدام الكلمات وحصوله أو حصولها على ما تريده.

هذه خمس إستراتيجيات أساسية لجعل استخدام اللغة شهيًّا لطفلك.

1. **تحرك بسرعة**. عندما يستخدم طفلك كلمة، مثل (كرة)، اركض بسرعة والتقطها. لا تهرول، لا تمش مسرعًا. اركض. إذا كنت تلتقط شيئًا عن الرف، تناوله بسرعة وبإثارة كبيرة. عادة نحن نماطل في إعطاء أطفالنا ما يريدون عندما ينطقون الكلمات. في أوقات أخرى نكون منشغلين عادة، ونقول: «لاحقًا». من الآن فصاعدًا، وما لم يكن ثمة أمر مُلِحٌّ جدًّا. فإنك تريد أن توقف الضغوط، وتذرع السماء والأرض للحصول على ما يريده طفلك عندما يستخدم الكلمات، لا تقلق بخصوص تدليل طفلك زيادة عن الحد، فاللغة هي ما نريده الآن. (إذا كان طفلك يبكي، أو يسحبك إلى الشيء، أو يمر بنوبات غضب، فهذه مسألة أخرى. سوف نقف عند هذه الحالات في الفصل 14).

2. **احتفل بأي لغة تحصل عليها**. سوف نتحدث عن الاحتفال بشكل عام في الفصل 11، ولكن لا نريد نسيان أهميته هنا. ومن السهل ترك هذا وبخاصة عندما يتحدث طفلك أكثر. عليك دائمًا، دائمًا أن تحتفل باللغة، احتفل بالكلمات، احتفلْ بأجزاء الكلمة، احتفل بالجمل، قلْ شيئًا مثل: «شكرًا لك لاستخدامك

كلماتك! خذ ما تريد!» (ثم ناول طفلك ما سألك إياه). يمكنك أن تقوم بتغييرات هنا بحيث يأخذ احتفالك أشكالًا متعددة.

3. **اطلب أن يتحدث**. قد يبدو هذا جليًا، لكنني شاهدت العديد من الآباء والأمهات يعطون أطفالهم الأغراض عندما يشيرون إلى الغرض أو يدفعونهم أو يبكون. وبما أنك تعرف طفلك جيدًا فقد تكون قادرًا على معرفة ما يريده بهذا النوع من الإشارات مقارنة باللغة. وأستطيع أن أفهم تمامًا إذا شعرت أنك مجبر لقراءة هذه الإشارات غير اللفظية والاستجابة لها، في المرة القادمة عندما تصلك إحدى هذه الإشارات توقف، واطلب كلامًا «أوه، أنا أعرف أنك تريد شيئًا، استخدم كلماتك، وسوف أركض، وأحضره لك»، أو «قلْ كرة، وسوف أحضرها لك فورًا». ملاحظة: اطلب اللغة عندما يكون من الواضح أن طفلك يريد شيئًا. عندها تحصل على مشاركته، ومن ثم يمكنك الارتقاء بمستواه.

4. **اختر كلمات مفيدة**. عند اختيار كلمات لطلبها، اختر الكلمات التي هي إما أشياء يريدها طفلك كالأسماء مثل: (كرة، مكعب، طعام، نمر، شراب، ...إلخ)، أو الأفعال الممتعة التي يقوم أو تقوم بها، مثل: (اضغط، دغدغ، دلك، اقفز، اركب، ...إلخ). أنت تريد استخدام كلمات خاصة بالأشياء التي يمكنك إعطاؤها فورًا أو أفعالًا يمكنك أن تقوم بها فورًا. (لا تختر بنودًا لا تستطيع أو لا ترغب في إعطائها أو عملها، مثل مثلجات أو قيادة).

5. **بالغ في اظهار جهلك بازدياد**. مع تحسن لغة طفلك، فإنك تريد أن تظهر المزيد من الجهل لما تفهمه من كلامه أو كلامها، بحيث تضطر هي إلى التوسع في طول جملها كي تصير مفهومة. فإذا كان طفلك يستخدم كلمات منفردة (كرة)، أظهر أنك لا تفهم إلا تعابير من كلمتين: (أريد كرة) أو (كرة حمراء). وإذا استخدمت هي تعابير من كلمتين، فاعمل على تعابير من ثلاث كلمات، وهكذا. قام وليام هوغان، مدير البرامج في ATCA بتطوير مفهوم سُلم الاتصال؛ ليبين هذه العملية.

سلم التواصل

خطوات سُلم التواصل هي:

1. من البكاء، الصراخ، الغضب، الإلحاح، ...إلخ إلى مقاطع صوتية جزئية للكلمات، مثلًا: (صوت كا مقابل كرة).

2. من مقاطع جزئية صوتية للكلمات إلى كلمات منفردة.

3. من كلمات منفردة إلى تعابير متعددة الكلمات.

4. من تعابير متعددة الكلمات إلى جمل.

5. من جمل إلى تبادلات منفردة (سندعو هذه **حلقات loops**. قد تحصل واحدة من هذه الحلقات عندما تقول جملة أو تسألُ سؤالًا، ويجيبك طفلك أو العكس).

6. من حلقات منفردة إلى حلقات متعددة.

7. من حلقات متعددة إلى محادثة.

لنلقِ نظرة فاحصة الآن على الخطوات الثلاث الأولى لمن كان لديه منكم طفل لا يتكلم أو قليل الكلام، وطلبُنا الأول هو أن تضع طفلك في بيئة لا يستطيع الحصول فيها على الأشياء ببساطة بنفسه، يعيش معظم الأطفال الذين عملنا معهم في بيوت تكون فيها الأشياء في متناولهم مباشرة؛ فبمقدورهم فتح الثلاجة وتناول الطعام، ويستطيعون كذلك الوصول لأي لعبة يريدون اللعب بها، والمشكلة في هذه الحالة أن الطفل الذي يعاني صعوبات كبيرة في اللغة لا سبب يدعوه لقول أي كلمات عندما يكون بمقدوره الحصول على ما يريده بيسر. يمكنك أن تطلب إليه أن يتحدث طوال اليوم، ولكن إذا كان طفلك يصل إلى كل ما يتمناه، فإن أمامك رحلة شاقة لتعليمه اللغة.

إذا كان طفلك لا يتحدث أو قليل الكلام ينبغي لك أن تكون أنت من يناوله الأشياء، ويجب أن يكون كل شيء بعيدًا عن متناوله، بحيث يرى الطفل أنه إذا ما نطق بشيء فإنك ستعطيه إياه. للُّغة قوة، ولها القدرة كذلك؛ اللغة مفيدة، وعليك أنت أن تكون الوسيلة لتظهر هذا لطفلك.

ثانيًا، تأكد أنْ تستجيب كليًّا -في المراحل الأولى من بدء طفلك للكلام- لمقاطع صوتية تبدو كأجزاء من كلمة، مثل: **كا**، أو **نا**، وابذل أفضل جهد لديك لتعرف ما الذي تعنيه هذه المقاطع، واستجب طبقًا للسلم أعلاه. دع الطفل يعتاد على أن يرى أن استخدام مقاطع الكلمات هذه يؤدي عمله، وإذا استخدم طفلك هذه الأصوات بانتظام عندها يمكنك أن تنتقل إلى الخطوة التالية في سلم الاتصال بأن تصبح أكثر جهلًا سائلًا عن كلمات تامة أو مستجيبًا لها.

ثالثًا، في المراحل الأولى لتطور اللغة، لديك أكبر فرصة لتحدي طفلك للتحدث عندما يريد شيئًا؛ لذلك احرص على أن تغتنم هذه اللحظات لسؤاله أو الاستجابة له، واحتفلِ كثيرًا بحديثه. في البداية قد تحس أن طفلك قد أصبح (آلة طلبات) مستخدمًا اللغة بشكل رئيس لطلب الأشياء أو إعطاء الناس أوامر، لا بأس بذلك! وفي الحقيقة هذا رائع! فهو يتعلم الأساسيات الضرورية للتواصل اللفظي!

عندما يصبح طفلك ماهرًا دائمًا في السؤال (أو الطلب) عن الأشياء التي يريدها، عندها ننتقل إلى المرحلة التالية.

ما وراء (أنا أريد)

التواصل اللفظي ليس مجرد استخدام الكلمات أو حجم المفردات، مع أن هذه الأمور مهمة بالتأكيد، تستطيع الحواسيب أن تستخدم اللغة؛ ولكن ليس لها أصدقاء؛

ولذلك، ومع أن حجم المفردات أحد جوانب التواصل التي يتم تتبعها في نموذج برنامج صن-رايز التطويري، فعدد الكلمات لا يمثل اللغة بحد ذاتها.

ولأن معظم الناس يركزون على عدد الكلمات في قاموس الطفل، فإن ما يُتغافل عنه هو الغاية التي تحرك الطفل لاستخدام الكلمات، وفي نموذج برنامج صن-رايز التطويري ندعو هذه الغاية **وظيفة التواصل اللفظي**، وهذا الجانب ملائم على وجه الخصوص لأطفال طيف التوحُّد.

الوظيفة الأولى- أو الغاية- لاستخدام اللغة هي تلبية الحاجات والرغبات؛ أنا أريد الطعام. أنا أريد دميتي. لا أريد الاستحمام. وبالفعل فإن مساعدتك لطفلك على أن يرى أن استخدام الكلمات هو الطريقة الأكثر قوة للحصول على ما تريده، والأمر الجيد في هذه المرحلة هو وجود ترابط واضح ومباشر بين التكلم وتلبية الرغبة.

لكننا لا نريد التوقف هنا؛ فحالما يتمكن طفلك من التلفظ بوضوح وموثوقية بما تريده (أو لا تريده)، فإننا نرغب في أن نبني لغة اجتماعية أكثر وضوحًا، مثل:

- التحدث للبدء في لعبة تفاعلية أو استكمالها.
- توضيح جانب معين من لعبة تفاعلية أو الحديث عنه.
- مشاركة قصة.
- إخبار أحدهم عما تشعر به أو ماذا تحب.
- معرفة المزيد عن أحدهم (ماذا يريدون أن يفعلوا لاحقًا، ما الذي يرغبون فيه، وكيف يشعرون، ...إلخ).
- في النهاية مناقشة وجهات نظر، واهتمامات، وآمال، وأحلام.

هذه هي وظائف اللغة التي تمنح التواصل اللفظي غناه. يمكننا أن نبدأ ببناء أجزاء من اللغة بجعلها أهدافًا، ومن أمثلة هذه الأهداف:

- قول كلمة للإشارة إلى ما يحدث، كأن نهتف: **يركض**، عندما يركض هو أو شخص آخر.
- التلفظ بوضوح باستمتاعها أو باستمتاعه بشيء، مثل: **أشعر بالراحة**، عندما تضغط قدميها.
- ذكر شعور أو إحساس يحس به.
- توضيح التعليمات البسيطة للعبة ما
- مشاركة شيء تحب أن تقوم أو يقوم به قبل النوم.
- إخبار قصة عن أمر حصل في خلال ذلك اليوم.
- سؤالك سؤالًا واحدًا عن نفسك.
- سؤالك عما تريده أنت.

عدم تعليم التواصل اللفظي في الفراغ

غالبًا ما يمتلك الأهل والمعلمون والمعالجون رؤية ضيقة للتواصل اللفظي؛ فهم يعرفون قيمة اللغة؛ ولذلك تصبح لها أولوية طاغية، والتحدث هو -من دون شك- مهم جدًّا؛ لكن تذكر: التوحُّد هو اضطراب اجتماعي-تواصلي، واللغة جزء من مسألة أكبر بكثير، وإذا لم تكنْ كذلك فإن طفلك سوف ينظر إلى الناس، ويحب الناس، ويلعب ألعابًا تفاعلية مع الناس، وسوف يكون مرنًا، ويضحك على النكات، وله أصدقاء، ويومئ بشكل مفهوم ولافت للنظر ليعبر عن أفكاره، وبكلمات أخرى سوف يكون لديك طفل غير متوحِّد ولكنه يعجز عن التكلم.

عندما نُعَلِّمُ التواصل اللفظي في الفراغ فمعنى ذلك أننا لا نعلِّمه في سياق الأنواع الأخرى من التواصل، مثلًا: قابلت أطفالًا وبالغين على طيف التوحُّد ممن يمكنهم التحدث بطلاقة، ولكن دونما اتصال بصري، ودونما التواءات صوتية، ومن دون تعابير على الوجه، ودونما أصدقاء، ولديهم اهتمام قليل بالناس الآخرين. وهذا ليس

سيئًا أو فشلًا بأي طريقة. من الرائع أن يصل هؤلاء الأشخاص إلى ما وصلوا إليه، ولكن كان بالإمكان مساعدتهم أكثر بكثير لو أن أحدًا ساعدهم، إضافة إلى اللغة، في المكونات الأخرى التي تسير مع اللغة.

لا تنسَ الوضوح

الوضوح من الجوانب التي يمكن تخطيها بسهولة في تعليم اللغة؛ فلأنك تعرف طفلك فإن لديك قدرة عالية على فهمها، وبطرق عديدة، فهذا شهادة على حبك ورعايتك.

ولكن قد لا تكون مدركًا أن طفلك غير مفهوم للآخرين؛ فالقدرة على التحدث بحيث يفهمها غير أفراد العائلة جزء مهم من التقدم في المراحل الخمس للتواصل اللفظي.

وحالما تبدأ في معالجة هذا التحدي لديَّ توصيتان: الأولى أن تدعو شخصًا أو اثنين إلى منزلك (ليس في الوقت نفسه) وترى إن كانا سيفهمان ما يقوله طفلك، هذا سيساعدك في الحصول على صورة موضوعية.

التوصية الثانية هي أن (تؤدي دور الغبي)؛ فإذا قال لك طفلك شيئًا كأنه يتمتم، يمكنك أن تقول: «شكرًا لك يا حلوتي لإخباري ما تريدينه! أنا أريد أن أحضره لك، لكنني لا أستطيع؛ لأنني لا أفهمك. هل يمكنك أن تقوليه لي ثانية ببطء»، ثم توقَّف حيث أنت، وانتظرها أن تحاول ثانية.

ثمة طرق إضافية لتحسين الوضوح، ولكن ما يهمنا الآن هو فكرة أن تكون متيقظًا أكثر فأكثر لدرجة الوضوح التي يتحدث طفلك بها (إذا كان طفلك يتحدث) وأن تشجعه على مزيد من الوضوح.

لقد تحدثنا كثيرًا عما ينبغي عمله بخصوص تطوير اللغة، ولكن لنظهر بعض الأمور المهمة التي لا ينبغي القيام بها.

كثرة الكلام

من أكثر الأخطاء التي رأيتها شيوعًا لدى الناس استمرارهم في سرد ما يحصل لأطفالهم عندما يكونون معهم. (انطلق واقفز بالكرة)، (رائع، يا لها من قلعة كبيرة هذه التي تبنيها)، (أنا أصفف شعر دميتي تصفيفة مميزة)، (أوه، انظر، هناك صورة لأرنبين يجريان في الحقل)، و(انطلق، أنا أعطيك واحدة، وآخذ لنفسي واحدة)، لا يوجد ما هو خاطئ داخليًا في هذه الجمل بحد ذاتها، لكنني -غالبًا- أسمع الأهل والمعالجين يقومون بالكلام كسيل لا يتوقف، وأشعر -أحيانًا- كأنني أشاهد مسرحية سردية.

ما المشكلة في السرد؟ عندما تقوم بذلك، فإنك تملأ كامل فضاء الحديث، وعندما تملأ كامل فضاء الحديث فإنك لا تعطي طفلك فرصة ليتكلم.

وما لم يكن لديك طفل طلق اللسان، فسوف تلزمه طاقة كبيرة لتوليد الكلام، وإن ذلك يستنزف كثيرًا من الوقت، وأنت بحاجة لإعطاء طفلك ذلك الوقت، وكلما كان لديه فضاء أكبر (بأن تصمت)، زادت الفرص التي تعطيها لطفلك كي يتكلم.

وعلى المنوال نفسه، لا ترهق طفلك بكثرة الأسئلة، فهذا أيضًا يأخذ الكثير من فضاء الحديث، إضافة إلى فهو يُوجِد ما يمكن أن يَعُدَّهُ طفلك ضغطًا لاستخدام اللغة، الأمر الذي قد يدفعه للمقاومة. (أنا لا أقول ألا تسأل أسئلة؛ أنا أقول ألا تنهال عليه بوابل من الأسئلة).

منذ خمسة عشر عامًا عندما بدأت العمل مع ابنة أختي (جايد) كنتُ كثير الكلام، وقد سألتها كثيرًا من الأسئلة، وتلفظت بالكثير من العبارات، وألقيت بالكثير من النصائح.

ولم تتلفظ جايد بكلمة.

وقد شاهد برين ووليام جلستي الأولى معها، وأخبراني أنني كنتُ قد ملأتُ كامل فضاء الحديث، وقد استوعبت ما قالاه لي، لكنني كنتُ أقول سرًّا في نفسي: أوو، أنا متأكد أنني لم أتحدث بهذا القدر، ثم عرضا فيديو لجلستي معها، وقد ذُهلتُ من القدر الذي تكلمته! وانكمشت في أثناء مشاهدتي، ووددتُ أن أصرخ في نفسي: اخرس دقيقة!

في المرة التالية التي عملت فيها مع جايد ركزت على الاستماع لها. لم أتوقف عن الكلام تمامًا معها في تلك الجلسة، لكن بما أنني كنت متنبهًا بعمق لها ولأي شيء قد تقوله فقد وجدت أن لدي أقل لأقوله.

في تلك الجلسة قامت جايد -التي كانت في مراحلها الأولى للتكلم- بإطلاق كلمة كل بضع دقائق، وكان الفرق في عدد الكلمات المنطوقة بين الجلستين مذهلاً.

وعليه، تأكد أنّ تعطي مساحة وافرة لطفلك كي يتحدث هو. يمكنك أن تقوم بهذا، ولكن ليس بأن تمنع نفسك من الكلام؛ بل من الأفضل أن تقوم بذلك بسعيك المتواصل والثابت للاستماع لطفلك.

استخدام مفردات مختلفة للأشياء نفسها في أوقات مختلفة

أحيانًا عندما تعطي طفلك طعامًا قد تقول: (كلْ). وفي أحيان أخرى قد تقول: (طعام). وعندما تعطي طفلك لعبة ثوماس، القطار الحديدي، قد تدعوها (ثوماس) مرة، وتدعوها (قطارًا) في المرة الأخرى. وهذا قد يربك الطفل كثيرًا.

من المفيد جدًّا أن تبقى ثابتًا في الكلمات التي تستخدمها، ليس مهمًّا ماذا تسمي الكرة البنفسجية التي عليها صور (شريك)، ولكن أيًّا كان قرارك، ادعها بالاسم نفسه في كل مرة.

مما لا ريب فيه، فهذا لا ينطبق على الأطفال الذين يتكلمون بطلاقة عندما لا تكون اللغة هي التحدي الذي يواجهونه؛ فمع هؤلاء الأطفال أنت تريد تشجيع التنويع، ولكن للأطفال الذين بدؤوا تعلم الكلام، فإن استخدام المفردات نفسها في كل مرة أمرٌ أساسي.

تعليم أكثر ومرة أخرى

هذا أمر كبير؛ فتعليم كلمتي (أكثر) و(مرة أخرى) سهل لطفلك الذي سيحب استخدامهما. لماذا؟ لأنه حالما يتعلم طفلك هاتين الكلمتين السحريتين لن يلزمه أو يلزمها أن تتعلم أكثر! فطفلك يستطيع الحصول على 90 في المئة مما تريده بهاتين الكلمتين (أو مع نسخة الإشارة منهما).

هل تذكر عندما قلنا، إن على طفلك أن يشعر بالفائدة من التحدث؟ حسنًا، أنت لا تريد أن تُوجِد موقفًا ينتهي فيه طفلك إلى عدم وجود سبب يدفعه لتعلم كلمات جديدة؛ فأنت تريد منها أن تقول كلمات محددة لأشياء محددة؛ فأنت تريدها أن تقول (اركب) وليس (مرة أخرى) عندما تريد أن تركب على ظهرك، وتريدها أن تقول الليمون الهندي وليس (المزيد) عندما تريد حبة أخرى؛ فهكذا يتم بناء اللغة.

استخدام مُعيِنَات الاتصال

قد يكون من الصعب سماع هذا؛ إذ لربما تكون قد درست كثيرًا إما بنظام التواصل عبر **تبادل الصور (بيكس)، أو لغة الإشارة، أو تنويعًا من كليهما**، وربما تكون قد بذلت جهدًا ضخمًا في هذه المعينات، ولربما صار طفلك ماهرًا في استخدامها.

والمسألة هي أن ما تريده فعلًا هو التواصل اللفظي، والطريق الوحيدة للتواصل اللفظي هي من خلال التحدث، فإذا ما أَعطَيتَ طفلك طريقة للتواصل والحصول

على جميع حاجاته ورغباته من دون الكلام فلماذا عليه أن يبذل خالص جهده ليتكلم جيدًا، فطفلك الآن يمتلك طريقة للالتفاف على ذلك.

أنا لا أقول إنه من المستحيل لطفلك أن يتحدث عندما يستخدم معينات الاتصال هذه، ولكنها تقلل من احتياجه إلى نطق اللغة بشكل كبير، ودون شك، فلا داعي للاستعجال. تذكر: نريد أن نجعل من التواصل اللفظي أمرًا ذا قيمة لطفلك.

على المدى القصير سيجعل التخلص من هذه المعينات الوضع أصعب على طفلك، والطريقة الوحيدة للتواصل الفاعل هي استخدام الكلمات، وإذا استخدم طفلك معينات الاتصال، سيكون استخدام الكلمات أكثر صعوبة عليه. ولكن إذا تحسن بشكل سريع في التواصل اللفظي فستكون تلك نعمة عظيمة له، القليل من الناس يفهمون بيكس أو لغة الإشارة، لكن كل شخص يفهم الكلمة المنطوقة! ومن ثم في كل مرة يتحسن فيها طفلك لفظيًّا، ولو بشكل بسيط، ينفتح العالم كله له.

ولعلك تفكر: وماذا بصدد أولئك الأطفال الذين لا يستطيعون فعلًا أن يتحدثوا؟ ألسنا نريد أن نعطيهم -على الأقل- طريقة ليتواصلوا؟ هذا سؤال مشروع، وفي الحقيقة أنه كان لدينا عدد قليل من الأطفال على مر السنين (ليس كثيرًا) الذين كانت لديهم عوائق بيولوجية-فسيولوجية كانت تبدو وكأنها تمنعهم من الحديث. في هذه الحالات، نعم، فنحن نقوم باستخدام (بيكس) أو لغة الإشارة.

لكن المسألة الحقيقية هي من هم الذين سنضعهم في تلك الفئة. نحن نطلب قدرًا هائلًا جدًّا من الإقناع قبل أن نقبل ونقول: «دعونا ننسى الحديث الآن، ولنركز على طرق التواصل الأخرى»؛ فنحن بحاجة لأن نحاول جعل الطفل يتحدث، بالكامل، باستخدام مبادئ برنامج صن-رايز، لما لا يقل عن سنة قبل أن نفكر في السير في هذه الطريق.

عيد خاص جدًّا

كان ذلك العيد أول عيد تقضيه شارلوت وجيمس مع عائلتي، وقد اجتمع في ذلك اليوم في منزل أهلي والداي وإخوتي وأخواتي وعائلاتهم، وعدد من أصدقاء العائلة القدامى.

وفي خلال ذلك اليوم أخذ كل من أفراد العائلة دوره في القيام بجلسات مدة ساعة، منفردًا ضمن مبادئ برنامج صن-رايز مع جيمس في غرفة نوم مخصصة لهذا الغرض، وقد كان لديَّ تجارب عديدة في شكر عائلتي، ولكن قلة منها تتنافس مع عرفاني وامتناني القلبي الذي شعرت به تجاه هذا التعبير الجميل الذي لا يُصدق والمليء بالمعنى والمحبة.

كانت جلستي مع جيمس في أول النهار، وجلسة شارلوت في آخر اليوم، وفي نهاية جلسة شارلوت (وكانت في بداية الليل عند هذه النقطة) نزلتْ الدرج مع ابنها، آنذاك كان جيمس في مرحلة شديد الحساسية فيها للضجيج في البيئة والحركة، وعلى الفور قام الجميع ممن كانوا منخرطين في نقاش حاد في غرفة المعيشة بخفض صوتهم عندما دخلت شارلوت وجيمس.

كانت شارلوت تحمل جيمس بين ذراعيها وكان يحملق فينا مع تعبير جاد على محياه، وقد رحبت به أمي بلطف، توقف جيمس هنيهة، ثم قال: (تفوا Tan ups). في ذلك الوقت كان لديه مشكلات مع حرف s إذا ما تبعه حرف ساكن؛ ولذلك كان لا يلفظه، وينقله إلى نهاية الكلمة أو التعبير؛ ولذلك فإن (tan ups) تعني فعلًا (stand up) أي قفوا، وغالبًا إذا كان أحدٌ يعمل مع جيمس جالسًا على الأرض كان جيمس يطلب منه الوقوف (أظن أنه لم يكن محبًّا للخمول!).

في هذه الحالة عندما طلب إلينا الوقوف، نهض جميع من في الغرفة (وقد كان هناك الكثيرون!)، من دون أن يشاور أحدٌ أحدًا ومن دون أقل كلمة.

حملق جيمس فينا متحجرًا، وكان كمن يفكر في نفسه قائلًا: قلتُ أمرًا صغيرًا واحدًا، وكانت له نتائج فورية مثالية، لقد تحدثت، وتحرك العالم!

انتظرنا صامتين مبتسمين له.

(اجلسوا)، قال.

ومن دون أي كلمة، جلس كل منا.

لم يستطع جيمس أن يرفع عينيه عنا.

(تفوا)، قال طالبًا منا الوقوف مرة أخرى.

وقفنا جميعًا.

(اجلسوا).

جلسنا جميعًا.

نظرتُ إلى شارلوت التي امتلأت عيناها بالدموع؛ إذ لم تحظَ هي- أو ابنها- ببيئة مستجيبة، محبة، ومرحبة بجيمس!

وفوق ذلك، فإن جيمس في تلك اللحظة من حياته لم يكن ليتكلم- وبالتأكيد غير راغب- في وجود حشد من الناس؛ ربما كان يمكنه أن يقول هذه التعابير ضمن مواقف منفردة معه، ولكن ليس أمام حشد من الناس ضم العديد ممن لا يكاد يعرفهم.

استمر جيمس في إصدار الأوامر لنا، لنقف، ثم نجلس، ثم نقف مرة أخرى طيلة خمس عشرة دقيقة، ثم أخذته أمه الى سريره.

خلاصة القول: شارلوت، وأنا لن ننسى ذلك الحدث.

وقت النشاط!

الجدول 5 مصمم بالذات لجعلك تظهر المزيد من الانتباه للغة طفلك وكيف تستجيب لذلك. اقضِ خمس عشرة دقيقة مع طفلك وحدكما مركزًا على التواصل اللفظي؛ هدفك سيكون أن يتذكر أو تتذكر من كلمة إلى ثلاث كلمات أو تعابير قالتها لك خلال خمس عشرة دقيقة. إذا كان طفلك لا يقول كلمات بعد يمكنك أن تحدد مقاطع صوتية تبدو كالكلمات، مثل (با) أو (أك).

مهم جدًّا: لكل كلمة أو تعبير أو صوت سوف تكتب كيف كانت استجابتك. هل صفقتَ؟ هل هتفتَ؟ هل ركضتَ، وأحضرتَ لطفلك ما أراد؟ أم لم تقم بشيء؟

وكما في الجدول 4 في الفصل السابق، لا تجعل الجلسة أكثر من خمس عشرة دقيقة لغاية الآن. لكن الحصول على قراءات دقيقة لما يقوله طفلك، وكيف استجبت له هو الأمر الأكثر أهمية في هذه المرحلة.

التواصل اللفظي		
الكلمة أو التعبير	كيف استجبت	هل تكلمت كثيرًا أو قمت بالاستطراد؟
		(نعم/لا)

الجدول 5

مصادر على الإنترنت

لمزيد من المساعدة المتعمقة للمبادئ والتقنيات في هذا الفصل نحن نشجعك على زيارة:

.www.autismbreakthrough.com/chapter7

نقطة البداية

عندما يرغب ابنك في شيء في المرة التالية اطلب بحماس أن يستخدم الكلمات (كلمة واحدة، صوتًا واحدًا، كلمات عدة، تبعًا لمستواه في هذه اللحظة)، قاوم الرغبة في الاستجابة لإشارات طفلك الأخرى مادًّا أو محركًا يدك، أو ناظرًا لما يريده هو، وكن مثابرًا في طلبك إليه ليتحدث، كن مؤمنًا بقدرة طفلك على التحدث (أو التكلم أكثر)! ثم تأكد من أنك توقفت تاركًا له المجال ليتحدث هو.

أيضًا، تأكد من أن بيئة طفلك المباشرة مرتبة، بحيث لا يمكنه ببساطة أن يحصل على أي شيء يريده بنفسه. وتذكر أن يشعر طفلك بجدوى أن يتكلم!

ثامنًا: الأساس 3: مدى الانتباه التفاعلي

لنعترف بأمر واحد: أن طفلك ربما يمتلك مدى انتباه طويلًا؛ ففي النهاية إذا كان طفلك يسلك سلوكًا نمطيًّا لساعات فإن هذا مدى انتباه جديرٌ بالتقدير! ولذلك، فمدى الانتباه ليس القضية؛ إذ القضية أن يكون مدى انتباه تفاعلي.

ما الفرق؟

سيداتي (من كان لها رجل مرتبط بها)، أنا واثق أن العديد منكن قد لاحظت مدى الانتباه الذي يوليه رجالكن في نزهته إلى الحمام أو عندما يشاهد مباراة على التلفاز، ولكن عندما تخبرينه عن يومك، فإن انتباهه يتقلص إلى ستين ثانية. أنتن تعرفن كيف يكون الشعور إزاء هذين النوعين المختلفين جدًّا من مدى الانتباه.

مدى الانتباه يقيس ببساطة طول المدة التي ينهمك فيها طفلك في نشاط، أما مدى الانتباه التفاعلي فيشير إلى طول المدة التي ينخرط فيها طفلك في نشاط تفاعلي مع شخص آخر (قبل أن ينفصل طفلك، أو يبدأ سلوكاته النمطية، ...إلخ). ومن ثم قد يكون مدى الانتباه التفاعلي لطفلك ثلاثين ثانية، أو دقيقتين، أو خمس عشرة دقيقة، أو حتى ساعة.

إليكم حقيقة الأمر: إذا كان مدى الانتباه التفاعلي لطفلك قليلًا (وبخاصة ضمن فئة ثلاثين ثانية إلى دقيقتين)، فإنه لن يمكنها أن تتعلم المشاركة في تفاعل اجتماعي أصيل؛ إذ لا يمكنك أن تنخرط في محادثة فعلية أو لعبة في ثلاثين ثانية؛ لكن مدى الانتباه التفاعلي مهارة طيعة جدًّا، وعندما يزداد مدى الانتباه التفاعلي لطفلك سوف يُحدِث حلقة من رد الفعل الإيجابي حيث يؤدي الاشتراك في فترات أطول إلى زيادة الاهتمام فيما يقوم به الأشخاص الآخرون، الأمر الذي يبني مدى انتباه تفاعلي أطول فأطول. أليس هذا رائعًا؟

ولسوف ترغب في أن تكون متنبهًا لمدى الانتباه التفاعلي لطفلك، ابدأ بتتبع طول المدة التي يقضيها طفلك مندمجًا معك في أي نشاط. تذكر أنه إذا كان طفلك يسلك سلوكًا نمطيًّا، فهو ليس مندمجًا. إذا كان طفلك غير مستجيب لك فهو غير مندمج

أيضًا، ينبغي أن يكون طفلك متفاعلًا معك أو مع شخص آخر (لاعبًا، متكلمًا، مطاردًا، ناظرًا) ليتم احتساب ذلك الوقت ضمن (وقت الاندماج).

افترض أن طفلك يقوم بسلوكاته النمطية، ثم انضممت أنت إليه، فجأة يتفاعل طفلك معك مدة دقيقة، ثم يعود لسلوكاته النمطية؛ فتنضم إليه ثانية، ثم يتفاعل معك مدة دقيقة أخرى، ثم يواصل السلوكات النمطية.

هذا مدى انتباه تفاعلي مدته دقيقة واحدة، وليس دقيقتين، إذًا كانت الدقيقة هي أطول مدة قبل أن يعود لسلوكاته النمطية؛ فهذا هو ما سوف تبدأ منه، وأود التأكيد أن هذا هو ما تبدأ منه؛ وهو لا يقول لنا شيئًا عما يمكن أن يصل إليه طفلك من تحسن، أو كم سيكون طول مدة تفاعله في خلال ستة أشهر.

إذا كان مدى انتباه طفلك التفاعلي قليلًا الآن يمكنك فعلًا أن ترى ذلك بوصفه أمرًا جيدًا. إن هذا يعني أن قدرات طفلك وعجزه يعكسان ما هو قادر عليه استنادًا لمدى انتباهه التفاعلي الحالي؛ فكر فيما هو ممكن أكثر عندما نتمكن من زيادته!

الإستراتيجيات

مرة أخرى، تقدم مبادئ الانضمام والدافعية اللبنات الأساسية هنا؛ فكلما انضممت أكثر قلَّت مدد السلوكات النمطية، وطالت مدد التفاعل، وعندما تُركزُ الأنشطة التفاعلية على محفزات طفلك واهتماماته سوف تحظى بمدد أطول من انخراطه أكثر مما لو لم تستعن بحوافز طفلك. إليك بعض الطرق الرئيسة الأخرى لزيادة مدى الانتباه التفاعلي لطفلك:

1. أدخلْ كثيرًا من الأشياء الجيدة.

جد ذلك الجزء من اللعبة أو المحادثة الذي يحبه طفلك، وأدخلْ الكثير منه، إذا كان طفلك يحب الإمساك به ودغدغته في لعبة المطاردة، فقم بالكثير من ذلك، إذا

كان طفلك يستمتع بمشاهدتك تسقط أرضًا، فاسقط على الأرض كثيرًا، وإذا كان طفلك يحب أن تؤرجحه، فأرجحه أو أرجحها كثيرًا، وإذا كان طفلك يحب في لعبة (نزهة) ذلك الجزء عندما تقلع الطائرة (المتخيلة)، فقم بذلك غالبًا. وإذا كان طفلك يحب الحديث عن حرب النجوم، اسأله او اسألها سؤالاً عن حرب النجوم عندما ترى أن اهتمامها قد بدأ يخبو.

2. استمر بالعودة إلى لعبتك أو نشاطك.

يخشى العديد من الآباء والأمهات من أن يفقد أطفالهم اهتمامهم باللعبة التفاعلية بمجرد حصولهم على انتباه طفلهم واهتمامه، لربما أنت تشعر بذلك، تحقق من الأمر بنفسك؛ هل لاحظت أن طفلك انفصل، وابتدأ السلوكات النمطية في وسط اللعبة أو النشاط؟ (أنا أراهن أن ذلك قد حصل!)، وأنك انضممت إليه ثانية كما آمل، صحيح؟ (صحيح؟ صحيح؟ قل: نعم!). ولربما اتصل معك ثانية. إليك إذًا السؤال الجوهري: هل حصل وأن قررتَ -في هذا الموقف- ألا تحاول إشراك طفلك في اللعبة أو النشاط السابق مُجددًا؛ لأنه بدا أنه **فقد الاهتمام** في المرة السابقة؟ (إذا حصل ذلك، فلا تتعرق؛ فمعظم الآباء والأمهات قد فعلوا الأمر نفسه تمامًا). من المفيد جدًّا لطفلك أن يسعى إلى استكمال النشاط نفسه من حيث توقف. وعندما تحصل على انتباه طفلك الطوعي ثانية (بعد أن تكون قد انضمَمْتَ) يمكنك أن تقول شيئًا مثل: «هل تعرف؟ نحن لم نكمل اللعبة! إنه دورك الآن» أو «أنا في غاية السرور أنك قد عدتَ! نحن نكاد نصل قمة الجبل الآن!» أو «أنا أتشوق لسماع إجابتك عن السؤال الذي سألْتُهُ لك سابقًا؛ ما حيوانك المفضل؟».

3. ادع طفلك ليعود إلى اللعبة أو النشاط مرة واحدة فقط

مثلما أنه من المهم أن تكون راغبًا بإعادة تقديم اللعبة أو النشاط من المهم أيضًا أن تتركها. هل وجدت نفسك مرة متشوقًا جدًّا لإشراك طفلك معك في نشاط معين، وأنه عندما انفصل طفلك فقدت إشاراته، وبقيت تحاول إبقاءه في النشاط؟ (إذا كان الأمر كذلك فأنا أعِدُكَ أنني إلى الآن لم أعمل مع والد لم يقم بذلك؛ ولذلك

فوضعك جيد!). مع ذلك، فإن هذا الإلحاح في الممارسة يهدم الوئام والثقة التي بنيتها بجهدك؛ ولذلك عندما تكون في وسط نشاط مع طفلك، وتلاحظ أنه أو أنها ابتدأت في الانفصال ادعها لتواصل **مرة واحدة**؛ تأكد من أنك تقوم بذلك بطريقة مرحة وسهلة، كأن تقولَ مثلًا: «أوه، أوه، إنه دورك الآن! دعينا ننهي دورك!»، أو «أيتها الإوزة الجميلة، لا يمكنك أن تقودي الشاحنة من هناك! تعالي إلى هنا، وامسكي المقود»، أو «انتظري! انتظري! ابقي دقيقتين أخريين بحيث نكمل اللعبة! أنا مستمتع جدًّا، ونكاد ننهي اللعبة!». من الأهمية العظمى -مع ذلك- أن تقوم بذلك مرة واحدة. إذا لم يستجب طفلك من المهم أن تتوقف عن الطلب. عند هذه اللحظة ارتبط به أو بها عن طريق الانضمام، وكن في غاية الود، غير متطلب، ...إلخ.

وقت النشاط!

الجدول 6 يتتبع مدى الانتباه التفاعلي. اقضِ خمس عشرة دقيقة مع طفلك، ابذل وسعك لقضاء الخمس عشرة دقيقة تلك في لَعِب لعبة تفاعلية، وأنا أقترح أن تكون بسيطة جدًّا، اختر شيئًا بسيطًا يحبه هو؛ من الأسهل -غالبًا- أن تختار لعبة جسمانية، كالمطاردة أو المصارعة. تذكر أيضًا أنك لا تريد أن تذهب، وتختار عن قصد لعبة يستخدمها طفلك في أثناء سلوكاته النمطية. (نحن نتتبع مدى الانتباه التفاعلي، وليس مدى الانتباه العادي).

سوف تستخدم الجدول 6 للبدء بتتبع أنواع الألعاب التفاعلية أو الأنشطة التي يلتصق بها طفلك مددًا أطول (والأخرى الأقصر). في العمود الأول اكتب بضع كلمات تلخص ماذا كان النشاط، مثل (لعبة مطاردة)، أو (بناء قلعة)، أو (لعبة الداما). في العمود الثاني اكتب المدة التي استغرقها النشاط. وبكلمات أخرى، كم بقي طفلك مندمجًا قبل أن ينفصل، ويبدأ سلوكاته النمطية أو يدَعه لأمر آخر، ...إلخ.

تذكر أنك لا تحاول أن تكون مثاليًّا من خلال القيام بالألعاب التي ستنجح كثيرًا في إشراك طفلك فيها؛ فالنقطة الأساسية هنا أن تكون محققًا، وتحاول أشياء مختلفة، وأن تبدأ بملاحظة ما الذي ينجح في إشراك طفلك، وما الذي لا ينجح.

إذا كان طفلك يبقى مندمجًا طوال الوقت، فهذا راااائع! في المرة القادمة يمكنك أن تحاول جعل المدة أطول.

مدى الانتباه التفاعلي	
اللعبة أو النشاط	طول المدة

الجدول 6

مصادر على الإنترنت

لمزيد من المساعدة المتعمقة للمبادئ والتقنيات في هذا الفصل يرجى الاستمتاع بزيارة:

.www.autismbreakthrough.com/chapter8

نقطة البداية

اختر لعبة أو نشاطًا واحدًا من الجدول 6 وقدمها لطفلك مرة واحدة في اليوم مدة أسبوع. انظر إذا ما حدثت تغيرات في مشاركة طفلك وكم مدتها.

تذكر أن تقوم بتقديم النشاط بطريقة مرحة مبهجة، ولكن دونما إلحاح. إذا اندمج طفلك أكثر في النشاط في نهاية ذلك الأسبوع فهذا مدهش، وإذا لم يندمج أو تندمج فهو رائع أيضًا؛ فالآن ومن خلال (التجربة والمعلومات) سوف تعرف أن هذا النشاط غير جذاب لطفلك، يمكنك أن تحاول ثانية في خلال شهر أو اثنين!

تاسعًا: الأساس 4: المرونة

قبل أن نناقش هذا الأساس الجوهري بتفصيل، دعوني أخبركم عن أرتورو.

قصة أرتورو

كان والدا أرتورو في غاية السرور لإدخالهم إياه إلى مدرسة، استخدمت نموذج تدريب وتعليم الأطفال التوحُّديين وإعاقات التواصل المرتبطة به:

Training and Education of Autistic and Related Communication-handicapped Children (TEACCH) model.

وقد اعتقدا أن هذه المدرسة توفر بديلًا رائعًا لبرنامج ABA، الذي شعرا أنه غير مجدٍ لابنهما؛ وأحد الجوانب التي أحبها الوالدان كثيرًا في هذه المدرسة أنها تدعي أنها تحترم (ثقافة التوحُّد)، وبهذا النموذج شعرتِ المدرسة أن كل شيء ينبغي أن يُبنى على مواهب أطفال طيف التوحُّد، وإحدى عقائد تلك المدرسة أن «أطفال طيف التوحُّد بحاجة إلى التنظيم». (أنا واثق أنكم سمعتم هذه العبارة سابقًا).

وقد جرى ممارسة كل شيء طبقًا لجدول محدد بدقة، وتم تعليم الأطفال هذا الجدول بعمق؛ فتعلموا الأشياء منفردة في أوقات منفردة بكل منها خلال اليوم، وتم عرض بطاقات PECS لكل جانب من اليوم، وأُعطوا انتقالات قليلة ما أمكن؛ لأن (أطفال طيف التوحُّد لديهم صعوبة كبرى في الانتقالات).

وبشكل ما، فقد نجح هذا النظام؛ فمعظم الأطفال في مدرسة أرتورو الجديدة قد أصبحوا بارعين في اتباع الجدول، وحصل قليل من الانهيارات العصبية مقارنة بما هو عليه الحال في معظم المدارس الخاصة.

وعليه، صار أرتورو خبيرًا في اتباع الجداول.

ولكن ماذا كان يحصل عندما يتغير الجدول؟

السبب الرئيس الذي حدا بوالدي أرتورو للقدوم إلى برنامجنا التمهيدي كان تحديًا مهمًّا يقع في مركز التوحُّد لدى أرتورو: فقد كان جامدًا جدًّا وغير مرن، وعرضة لأي انهيار، فإذا حصل انحراف عن البرنامج في البيت كان أرتورو يقوم بنوبة صراخ، وإذا ما أخذوا مسارًا مختلفًا إلى المتنزه، أصيب أرتورو بالانهيار، وإذا ما أتت أخته الصغيرة بجانبه أكثر من بضع دقائق كان أرتورو يُصاب بالانهيار؛ وإذا ما حاول أحد أن يجعل أرتورو يلعب لعبة مختلفة عن اللعبة التي يود هو أن يلعبها، أو إذا أراد

أحدهم أن يغير أحد جوانب اللعبة التي يود أن يلعبها كان أرتورو يرفض. كان أرتورو يلعب مجموعة قليلة من الألعاب المنظمة مع والديه، ولكن ينبغي أن تُلعب هذه الألعاب بالطريقة نفسها في كل مرة؛ وقد وصف والداه -وغيرهم- تجربة اللعب مع أرتورو بأنها ليست لعبًا بل آلة يُسيطر عليها أرتورو بشكل مطلق.

فمثلًا، عندما كان أبواه يلعبان الأحجية معه كان يخطف جميع القطع الكبيرة بعيدًا عنهما، وإذا ما أرادا استخدام قطعة كبيرة فقد كان ينتزعها أو يقوم بالصراخ، وكان بمقدورهما أن يضعا القطع الصغيرة في الأحجية، بشرط أن يبتدئا بالجهة اليمنى للأحجية وإلا فإن أرتورو سينتزع هذه القطع أو يصرخ.

في البرنامج التمهيدي علّمنا والدي أرتورو كيف يبنيان المرونة لديه من خلال استخدام دافعية أرتورو، ومن خلال إعطائهما إستراتيجيات إضافية محددة.

عندما عاد والدا أرتورو إلى البيت قاما بتنفيذ ما تعلماه، وكانا مبتهجين؛ لمشاهدتهما السرعة في التغير لدى طفلهما، نادرًا ما أصابه انهيار عندما يتغير الجدول أو خلال الانتقالات. وابتدأ يتقبل -وأحيانًا يلعب مع- أخته الصغيرة، وأصبح أكثر مرونة مع ألعابه سامحًا للآخرين أن يساهموا، وأن يقترحوا تغييرات، وأصبح لديه عدد أكبر من الألعاب والأنشطة، وصار غالبًا يلعب الألعاب بدلًا من مجرد إعادة الخطوات نفسها.

ما أكثر أهمية هو أن من يلعبون معه صاروا يحسون أنهم يلعبون، ويتفاعلون بدلًا من أن يشعروا أنهم آلات مسيرة.

ذات مرة، عندما أمسكت والدة أرتورو بأحجيته المفضلة، قام أرتورو بخطف القطع الكبيرة، فرفعت أمه يدها برفق، وقالت: «هل يمكنني الحصول على واحدة من قطعك الكبيرة؟».

حملق فيها أرتورو. ابتسمت له، واستمرت رافعة يدها.

نظر أرتورو إلى قطع الأحجية في يده، ثم نظر ثانية إلى يد أمه الممدودة، وعاد ينظر إلى القطع في يده.

ثم -وببطء متعمد- أخذ أرتورو يده الفارغة، وسحب واحدة من القطع الكبيرة من يده الأخرى، وأعطاها لأمه.

وقد وجد والدا أرتورو أنه صار مرنًا أكثر فأكثر، ولديه تفاعلات رائعة في الأخذ والعطاء، الأمر الذي سمح لوالديه أن يشهدا أمرًا لطالما انتظراه: أن يصبح له رفيق في اللعب.

ما أهمية المرونة؟

من بين الأسس الأربعة، فإن المرونة هي التي تحظى بالاعتبار الأقل؛ وفي الحقيقة -كما في قصة أرتورو-، فإن معظمنا يثمن نقيض المرونة؛ ألا وهو النظام. هل من السيئ للطفل أن يعرف جدول اليوم؟ بالتأكيد لا. ولكن، كما في الحساب أو الرياضيات، فهي ليست الهدف. تذكر: الجزء المنظم، الجامد من دماغ طفلك هو جزء فاعل، وأنت تريد أن تمرن العضلة الضعيفة، أنت تريد أن تطور الجزء الذي يعاني صعوبة في دماغ طفلك، وعندها ستُفتَحُ لها عشرات الأبواب.

الحقائق التي ينبغي تدبرها:

- سيكون هناك دائمًا تغييرات في الجدول (وكذلك في الطرق، والروتين، والترتيب الذي تحدث به الأشياء، والوجبات التي يتم تناولها، ...إلخ).
- سيكون هناك دائمًا أشخاص حول طفلك، سواء أكانوا أقرانه، أم بالغين كبارًا، ممن سيكون لهم رأي في كيفية لعب لعبة ما، وأي نشاط سيتم القيام به، ...إلخ.
- الطفل إذا كان مختلفًا، أو يقوم بالقليل من السلوكات النمطية يمكنه بالمطلق أن ينجح في المدرسة، أما الطفل الجامد المعرض للانهيارات المتكررة فلن ينجح.
- ستكون حياتك أسهل ألف مرة إذا أمكنك القيام بأمور مع طفلك ومع العائلة دونما صراعات أو انهيارات، وكذلك حياة طفلك.
- كل جانب آخر في تطور طفلك سيتأثر كثيرًا بمستوى مرونته.

إذن، لنأخذ بضع دقائق لمناقشة النقطة الأخيرة؛ إن الأمر المذهل في المرونة أنها لا تؤثر في المرونة فحسب، فمثلًا، لنقل إن طفلك لديه صعوبات في التكلم مع اللغة.

الآن -بالتأكيد- ثمة حالات حيث يكون ذلك ناتجًا عن اللاأدائية apraxia (الصعوبة في استخدام عضلات الفم لتشكيل الكلمات)، وطفل كهذا سيكون فعلًا محتاجًا إلى عوننا؛ ليبني القدرة الأساسية لجعل فمه يحدث الأصوات.

ولكن نشاهد في عديد من الحالات طفلًا يقول كلمة أو تعبيرًا بوضوح مثالي يوم الإثنين، ويصبح غير قادر على ذلك يوم الثلاثاء. فكيف نفسر ذلك؟ ففي النهاية إذا كان لدى الطفل عضلة فم منخفضة الصوت أو غير قادر كليًّا على استخدام اللغة فكيف قام بذلك أمس؟

هنا تتدخل المرونة؛ فالمرونة تتطلب أن يسير طفلك في طريقك (في كل مرة تطلب من طفلك أمرًا، أنت تطلب منه أن يسير في طريقك). وهذا الأمر يمثل تحديًا كبيرًا جدًّا للكثير من أطفالنا، وهو أشبه بالتنازل عن الحكم الذاتي، مما يجعل الشعور به قاسيًا على الطفل الذي يبدو عالمه فوضويًّا وغير مفهوم، وعندما يتعلق الأمر باللغة في معظم الأحيان (إن لم يكن طفلك طلق اللسان) فإن أحدًا سيطلب إليه التحدث، قد يكون هذا جليًّا جدًّا (قل ماء) أو قد يكون طبيعيًّا (أي لعبة تريدها؟). أيًّا كانت الطريقة ففي معظم الحالات يتطلب التكلم أن يسير الطفل في طريق شخص آخر وبكلمات أخرى فهو يتطلب المرونة.

ولذلك إذا كان طفلك يفتقر إلى المرونة فإن تحدثه سيكون تحديًا حقيقيًّا حتى لو كان لطفلك قدرة على الحديث، وفي المقابل، إذا عالجت مشكلات المرونة عند طفلك فإنك تكون قد أزحت عوائق ضخمة من أمامه ليتكلم، وما الكلام إلا مثال واحد؛ عندما تساعد طفلك ليكون أكثر مرونة فإنك تزيل عوائق ضخمة من أمام كل شيء، ويصبح كل جانب آخر حرًّا في الانطلاق قدمًا.

الإستراتيجيات

أنا أعلم أنني ذكرت هذا مرات عدة فيما يتعلق بالأسس الأخرى، ولكن لا ضرر من إعادته ثانية: لا تحاول أن تعمل على مرونة طفلك في أثناء سلوكاته النمطية، أو عندما لا ينظر إليك، أو عندما لا يستجيب لك، ...إلخ. اعمل على تلك المرونة عندما يكون طفلك مندمجًا معك.

وبقولنا هذا، إليك بعض الإستراتيجيات لبناء المرونة:

1. ابدأ بأن تكون في غاية الود

هذا يعني أن تكون أنت مرنًا ومستجيبًا لطفلك؛ فإذا ما أراد أو أرادتْ أن تأخذ جميع ألعاب السيارات (وأخذت منك لعب سياراتك)، فدعها تأخذها. وإذا قالت: «لا تلمس ذلك» فلا تلمسه، إذا أرادت منك الوقوف على قدم واحدة، فقف على قدم واحدة؛ إن هذا يهيئ المسرح لأنه يبني الثقة، ويريح طفلك.

2. قم بالتوضيح مقدمًا

عندما يكون هناك تغيُّر أو انتقال (العشاء متأخر، أو سنقوم بتغيير الغرف أو الأنشطة، ...إلخ) وضح لطفلك ما سيحدث بلطف ولهجة هادئة، وبين له السبب بإيجاز. مثال: «مرحبًا يا حلوة، في خلال نصف ساعة سوف نلبس أحذيتنا، ونكون في السيارة، لدينا موعد مع طبيب الأسنان». قم بذلك مرة أخرى قبل خمس عشرة دقيقة وأيضًا قبل خمس دقائق من الموعد.

3. قم بالأمر بشكل خاطئ

إذا كان طفلك معتادًا على طلب لعبة أو القيام بنشاط بطريقة معينة، ارتكب خطأً، وقم به بشكل **مغلوط**. فمثلًا: إذا كانت استعدادات ما قبل النوم تبدأ بتنظيف الأسنان ثم ارتداء ملابس النوم، اجعل ملابس النوم أولًا، إذا كان حل الأحجية يسير دائمًا بالترتيب نفسه، حاول أن تبدأ الأحجية بترتيب آخر، وعندما ينبهك طفلك

لذلك (سواء أقام بذلك بطريقة لفظية أو غير لفظية) فقل: «أوو بس! لقد قمتُ بذلك بطريقة مختلفة!» ويمكنك أن تضيف: «من الممتع أن نجرب الأشياء بطريقة مختلفة!».

4. العب الدور

بطريقة مرحة مبهجة حضر مشهدًا يجد طفلك صعوبة فيه، كالانتقال -مثلًا- إذا كان طفلك يجد صعوبة في الانتقال خارج المنزل العب لعبة تتظاهران فيها كلاكما بأنكما تستعدان للخروج. (يحتاج طفلك إلى أن يكون في مرحلة عالية من تطوره الإجمالي ليمكنك أن تقوم بذلك، فإذا كان طفلك غير ناطق أو قليل التفاعل، فسوف ترغب في تأجيل هذه الإستراتيجية إلى وقت لاحق).

5. كن سخيفًا

عادة، عندما يحدث شيء خارج النطاق المريح لأطفالنا ننزعج وتتوتر أعصابنا؛ لأننا (نعرف ما سيحدث لاحقًا)؛ وهذا يجعل الأمور أسوأ. بدلًا من ذلك، عندما يبدو أن طفلك على وشك الانفعال إزاء تغير، أو انتقال، أو لأن أحدًا يريد القيام بأمر مختلف عما يريده هو، تصرف بسخفٍ وبشكل أخرق إزاءه. فإذا ما تم تقديم طعام العشاء أبكر قليلًا بدلًا من السادسة مساءً بالضبط، يمكنك أن تقول شيئًا مثل: «يا للغرابة!، الرياح تدفعني دفعًا إلى طاولة الطعام» أو «أنا غريب! إنني أتناول الطعام قبل موعده!» أو يمكنك أن تقوم بالقفز حول طاولة الطعام أو الوقوع أرضًا بالحركة البطيئة وأنت ذاهب إلى طاولة الطعام.

أسئلة يمكنك أن تسألها طلبات يمكنك أن تطلبها

من المدهش أن نعرف أن هناك العديد من الفرص لدينا (وغالبًا لا نلاحظها) لأن نحول نشاطًا يحدث إلى نشاط فيه تحدٍّ لأطفالنا في مجال المرونة، ومن المفهوم تمامًا

أننا لا نميل إلى ملاحظة هذه الفرص؛ إذ لم يقم أحد أبدًا بإخبارنا أن نتنبه لمستوى مرونة أطفالنا!

هذه أمثلة لأسئلة يمكننا أن نسألها أو طلبات نطلبها (طالما أن طفلك لا يسلك سلوكًا نمطيًّا) ستقوم بتحدي طفلك برفق ليصبح أكثر مرونة في خلال أي نشاط:

- «كان من الممتع مشاهدتك وأنت تقوم بذلك مرات عدة؛ الآن أريد دوري».
- «أوه، يا إلهي! ينبغي أن تجرب لعبتي! إنها لطيفة جدًّا».
- «لديَّ فكرة! لنرَ كيف سيكون الأمر إذا قمنا به بشكل مختلف هذه المرة».
- «الاصطفاف في ذلك الموقف رائع! لنجرب أن نضع السيارة في موقف آخر!».
- «أنت على حق – نحن نتناول العشاء في السادسة عادة. إذا كان يمكننا أن نتناول العشاء في أي وقت بعد ذلك، ففي أي وقت تفضله؟».
- «نعم، صحيح، أنا أعرف أنك تحب القطعة الزرقاء. هذه المرة، لنجرب أمرًا مختلفًا؛ ما اللون الذي تحب أن تجربه بدلًا منه؟».

وقت النشاط!

صُمِّمَ الجدول 7 ليُملأ في مدة ثلاثة أيام:

في اليوم الأول (1)، اختر أمرًا في يوم طفلك ستقوم به بشكل مختلف وادعه أو ادعُها لأن تستمتع به، مثلًا: غيِّر وقت تناول إحدى الوجبات، شجِّع طفلك على ارتداء ثيابه بترتيب مختلف (البنطال، ثم القميص، بدلًا من القميص ثم البنطال)، وإذا كانت هناك لعبة ورق تلعبها في العادة معه، غيِّر قاعدة واحدة فيها، كأن يكون لكل شخص دوران متتابعان.

في اليوم الثاني (2)، اختر أمرًا آخر لتغييره.

في اليوم الثالث (3)، اختر أمرًا آخر لتغييره.

تذكر استخدام الإستراتيجيات الخمس.

في كل مرة استخدم الجدول 7 لتتبع أي تغييرات حاولتها وكيف استجاب طفلك؛ في العمود الأول اكتب اسم اللعبة أو النشاط، في العمود الثاني ضع دائرة حول **نعم** أو **لا** تبعًا لقبول طفلك بالتغيير أو رفضه له. (يمكنها أن ترفض التغيير بأن تقول لا، أو بأن تتجاهله).

تذكير: لا تنشغل بأن تكون كل الإجابات نعم؛ فحتى الإجابة بلا قد تساعد طفلك على توسيع مرونته.

المرونة	
الأمر الذي تسعى لتغييره	هل وافق طفلك على التغيير
1)	نعم / لا
2)	نعم / لا
3)	نعم / لا

الجدول 7

مصادر على الإنترنت

لمزيد من المساعدة المتعمقة للمبادئ والتقنيات في هذا الفصل نتمنى لك وقتًا رائعًا مع موقع:

.www.autismbreakthrough.com/chapter9

نقطة البداية

ابدأ ممارسة تصنع السخف في مواجهة التغير؛ ففي أي مرة لا يسير شيء كما يُتوقع له استجب بمرح، وبساطة، وبطريقة تبدو سخيفة. فإذا لم تصل الخالة ماريا في موعدها الذي قالته يمكنك أن تتقافز متعجبًا «ووو-هووو! الخالة ماريا ليست هنا بعد! لدينا الآن خمس عشرة دقيقة إضافية نتصارع فيها! [أو نرسم، نلعب، ...إلخ] »، إذا ما أراد طفلك طعامًا لا يمكنه تناوله يمكنك أن تتظاهر بأنك تأكل يده، وربما تنفد بدغدغة. ليست هناك طريقة مثالية ليكون المرء سخيفًا، فاسمح لنفسك أن تجرب!

ملاحظة: ستعطي الفصول الخمسة السابقة طفلك دفعة قوية لتطوره الاجتماعي والشخصي، ومع ذلك فهي ليست سوى البداية في نموذج برنامج صن-رايز التطويري، وليست النهاية. نحن نقضي وقتًا طويلًا في البرنامج التمهيدي والبرامج المتقدمة؛ لنساعدك على الإفادة من النموذج خطوة بخطوة، بما في ذلك تتبع وضع طفلك وحالته وتنفيذ أنشطة لإيصاله إلى المستوى التالي. وكما لاحظنا في الفصل 5 يمكنك أن تقوم بتنزيل النسخة الكاملة من هذا النموذج من موقعي على الويب. هذه الأسس الأربعة لتطوير العلاقات الاجتماعية يمكن تتبُّعها وفهمُها نظرًا لوجود النموذج الجوهري الذي طورتْه برين ووليام هوغان- وأنا أشكرهما من كل قلبي!

عاشرًا: كيف يولِّد منحُ السيطرة اختراقات؟

ها قد انتهينا من الحديث المطول عن وضع الأهداف الاجتماعية لطفلك والسعي لتحقيقها، ومع ذلك -من باب المفارقة- فإن أفضل طريقة لتمكين طفلك من تحقيق أهداف أكثر تتمثل في جعل الأولوية للتفاعل مع طفلك على أي هدف قد يكون لديك.

تذكر: للتّفاعل أهمية قصوى عندما يكون طفلك مصابًا باضطراب اجتماعي-تواصلي مثل التوحُّد؛ فبناء الثقة وزيادة التفاعل لا يعالجان الثقة والتفاعل فحسب؛ بل يعالجان كل شيء. هل الأهداف المحددة مهمة؟ نعم. هل نريد أن نكون مثابرين وثابتين في السعي وراءها مع أطفالنا؟ بالتأكيد.

أنت تحب طفلك، وتقدر تقدمه، وهذا رائع ومهم، وأنا أعرف أنه من السهل أحيانًا أن يُحاصرَ المرء بتركيز ذهني منفرد لتحقيق مرحلة مهمة مع طفله، ومع ذلك، ففي سعيك لتَقَدُّم طفلك من الجوهري أن تزيل مؤقتًا أي أهداف حالما تبدأ هذه الأهداف بالتسبب في معركة سيطرة مع طفلك، وفي الحقيقة فإن معارك السيطرة واحدة من أكثر التعاملات المثبطة التي يمكن حصولها مع طفلك، وأنت تريد تجنبها عندما يكون ذلك ممكنًا (إلا عندما يتعلق الأمر بالسلامة دون شك).

مشكلة معارك السيطرة

هل تذكر مقارنتنا في الفصل 2 عن القراءة في مقعد المتنزه، عندما تحدثنا عن تجربة طفلك مع العالم؟ لقد فصَّلتُ عاملين أساسيين يحكمان تجربة طفلك: التحديات التي تواجهها إزاء معالجة المدخلات الحسية (كيف أن المشاهد، والأصوات، والروائح، والملامسات يمكن أن تكون تحديًا، طاغيًا، أو غير مفهومة له أو لها) ومشكلات طفلك في التعرف إلى الأنماط (جعل عالمه أو عالمها غير متوقع، فوضويًّا، وخارج السيطرة).

عندما يخوض الناس -ليس الأشخاص ذوو التوحُّد بل جميع الناس- تجربة لا يملكون السيطرة فيها، ولا يفهمونها، ولديهم معطيات كثيرة لمعالجتها، فإنهم

يستجيبون بطرق محددة جدًّا، فهم يضعون كل ما يملكون للحصول على إحساس بالسيطرة، ويبحثون عن أوضاع يكون بمقدورهم فيها ممارسة حكمهم الذاتي، بدلًا من أن يكون لديهم تجربة تُفرَضُ عليهم، ويقاومون بضراوة أي جهود لفرض السيطرة عليهم.

وعندما ينتقل الناس إلى منطقة جديدة كليًّا، أو يلتحقون بمدرسة جديدة، أو يمرون بطلاق مروع، أو يفقدون عملهم الدائم، أو يتعرضون لإصابة تغير حياتهم بالكامل، أو يجربون فقدان عزيز عليهم، فإنهم غالبًا ما يصبحون مسيطرين بشدة مدة من الوقت؛ وقد يتراجعون عن الروتين الذي اعتادوه، ويستبْقُون الناس الأكثر أُلْفَة لهم، ويميلون للعزلة (حيث يمكنهم السيطرة على كل شيء)، ويصيبهم هوس بتنظيف منازلهم، أو مشاهدة الأفلام أو العروض المتلفزة، أو ينخرطون في عادات تغذية قاسية أو منظمة؛ وفي الوقت نفسه فإنهم غالبًا ما يتجنبون المواقف أو الأشخاص الجدد بحدة، ويقاومون بقوة إذا ما حاولت أن تغير سلوكهم، ويبعدونك تمامًا إذا ما حاولت المثابرة.

وكما ذكرت في الفصل 2 فإنه عندما يبدو طفلك رافضًا، جامدًا، يتبع الروتين، فهو لا يسلك بغرابة؛ إنه يسلك بشكل طبيعي إذا علمنا الوضع الذي يواجهه؛ ولذلك ليس مفاجئًا أبدًا أن يكون أولادنا مسيطرين للغاية.

رد الفعل الأول لدى معظم الناس عند التعامل مع الطفل المسيطر هو محاولة **فصل** الطفل عن سلوك السيطرة بانتزاع السيطرة منه، وقد يفكر بعضكم: «حتى يمكن لطفلي أن يعيش في هذا العالم عليه أن يعتاد على عمل الأشياء بالطريقة الصحيحة، ولذلك عليَّ أن أحمله على عمل هذا الشيء بالطريقة الصحيحة الآن».

أما بعضكم الآخر، فقد يتعامل بواقعية بحسب اللحظة. وقد تفكر: «أريد فقط أن أجعل طفلي ينظف أسنانه -مثلًا- وبذلك نكون انتهينا. أنا أعرف أنه يواجهني الآن، ولكن سرعان ما ينتهي الأمر، وسوف يكون مجديًا؛ لأنه سيكون قد نظف أسنانه».

إذا كنت تتناغم مع أحد هذين المشهدين فالأمر ليس طبيعيًّا فحسب، بل ومفهوم تمامًا؛ أنت تحب طفلك، وتحاول مساعدته ليتواءم مع عالم لن يفهمه أو يرعاه بالضرورة؛ لأنه مختلف. وفوق ذلك، فإن لديك مليون أمر يشغلك في الوقت نفسه، وأحيانًا قد تحاول أن يمضي اليوم وكفى.

المشكلة أن سلوك هذه الطريق سيعطي في النهاية نتيجة معاكسة إلى حد كبير؛ ففرض سيطرة على شخص مسيطر يؤدي بذلك الشخص إلى أن يصبح أكثر سيطرة، وليس أقل. أنت ترى، عندما تتحدى طفلك بخصوص سيطرته فسوف يشعر أنه مجبر على أنْ يغرس قدميه في الأرض، ويقاتل ليستعيد السيطرة والتحكم الذاتي.

تخيل حبلًا فيه عقدة، أنا أشد بقوة طرفًا منه، وتشد أنت الطرف الآخر، وكلما سحبتَه أكثر صارت العقدة أكثر إحكامًا؛ لأنني لا أرخي الطرف الذي معي، ولن يمكنك أن تحل العقدة بأن تشد أكثر، والطريقة الوحيدة لفك العقدة هي أن تدع الحبل حتى يرتخي لدرجة كافية ليسهل حلها.

إن مفتاح الفهم هو فيما يأتي: إذا أردت أن يكون طفلك أقل سيطرة وتحكمًا (ومن ثمَّ أكثر مرونة وقدرة على التعلم أكثر، والنمو أكثر، محققًا في النهاية أهدافًا أكثر) فعليك أن تعطي طفلك السيطرة والتحكم قدر الإمكان.

هل عانقت يومًا طفلك عندما لم يكن أو تكن راغبة في أن تُعَانقَ (كانت تتفلت أو تتباعد)؟ هل حركت يومًا أشياء كان طفلك يلعب بها، كالمكعبات، لتريها الطريقة الصحيحة للعب بها؟ هل ضغطت يومًا على طفلك ليصافح أحدهم، أو ليقول (مرحبًا) أو (شكرًا لك)؟ هل حملت يومًا طفلك على تنظيف أسنانه أو أسنانها، أو غسل وجهه أو وجهها... إلخ بينما كانت هي تحاول الابتعاد؟

من العادي تمامًا أن تكون قد قمتَ بأي من تلك الأمور أو كلها، ونادرًا ما قابلتُ أي والد أو والدة محبة لم يقم بذلك؛ فمعظم الآباء والأمهات ليسوا على دراية بشلال النتائج غير المقصودة التي تحدث عندما يتم القيام بأعمال كهذه مع طفل على

طيف التوحُّد. يمكنك أن تعالج الأمر في لحظته (تنظيف الأسنان، تمشيط الشعر... إلخ.) لكنك تقامر بالتفاعل والتعلم طويل المدى، وتحصل على طفل ليس أكثر تحكمًا وسيطرة وعنادًا فحسب، بل طفلًا يربط التعلم وعمل الأمور التي تريدها بالإكراه والتعاسة.

قصة مايكل

شعرت والدة مايكل أنه من المهم له أن ينظف أسنانه، والمشكلة هي أن مايكل -الصبي النحيف ذا الأعوام السبعة والقليل الكلام- لم يكن بالحماس نفسه تجاه نظافة فمه. لا داعي للقلق؛ فأمه خرجت بحل.

فقبل النوم من كل ليلة كانت الأم ما وسعها الرفق تثبت رأس مايكل، وتنظف له أسنانه بالقوة، ولم تكن تستمتع بذلك، وفي الواقع كرهت هذا الفعل؛ لكنها لم ترَ أي طريقة أخرى لتنظيف أسنانه؛ فهل كان يجب عليها أن تتركه حتى تسقط أسنانه بكاملها؟

كان هذا من أوائل القضايا التي عالجناها عندما قدِمَ مايكل وأمه إلى المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد لبرنامجهما المكثف، ومع أن تنظيف الأسنان نادرًا ما يكون على سلم أولوياتنا، فقد كان كذلك مع مايكل؛ لأن هذه العادة الليلية قد دمرت الثقة الشخصية الضرورية له كي يتقدم. كانت أمه قد قالت لنا سابقًا: «إنه دائم الهرب مني، وأنا لا أفهم ذلك».

ولأكون واضحًا، فإن أم مايكل كانت أمًّا محبة وراعية له، وتريد الأفضل لابنها، وببساطة لم يكن بإمكانها الخروج بحل أفضل، وشَعَرَتْ أن ترك تنظيف الأسنان كليًّا سيجعل منها أمًّا سيئة؛ ولذلك أحست بأنها مضطرة إلى هذا المسار.

وقد ابتدأنا نقاشًا طويلًا مع والدة مايكل عن حالة تنظيف أسنان ابنها. وبعد سماع جميع أسبابها للقيام بما تقوم به فسرنا لها لماذا كان إجبار مايكل على تنظيف أسنانه ضارًّا للغاية له ولما ترغب هي له، وهو تطوره إلى الأمام. (كذلك أظهرنا الصعوبة في أن تحاول عادة تنظيف الأسنان هذه عندما يصل ابنها إلى سن الخامسة عشرة).

ثم قام مساعدو الطفل لدينا -الذين يعملون بشكل فردي، واحد لواحد- بالعمل مع مايكل طوال الأسبوع، وعالجوا تنظيف الأسنان معه مباشرة، وللتأكيد، فإننا لم نشعر أن تنظيف الأسنان لدى مايكل كان الأولوية الأولى له؛ لكننا أردنا مساعدة مايكل،

مبينين لأمه في الوقت نفسه أنه يمكننا -من خلال برنامج صن-رايز- أن نمكن مايكل من القيام بأشياء مثل تنظيف أسنانه من دون أي قوة أو إجبار مهما كان نوعه (ومن دون استخدام إلحاح غير مادي مثل الرفض)، ثم يمكن للأم أن تقوم بمثل ذلك مع مايكل في الحالات التي ستواجهها في البيت.

ذهب مساعدنا الأول للطفل إلى غرفة اللعب مع مايكل، وفي جيبه الخلفي كانت هناك فرشاتان جديدتان للأسنان، وبعد قضاء بعض الوقت مع مايكل وإظهار كامل الود له (مستجيبًا بسرعة لمايكل، وفاعلًا ما يريده بالضبط)، قال مساعدنا: «هي، احزر يا صديقي! لقد أحضرت شيئًا مسليًا لنا لنلعب به!».

وبحماس استل الفرشاتين، وما إن رآهما مايكل حتى هرع إلى الجهة الأخرى من الغرفة، رافعًا يديه، وصرخ: (لا) بصوت عالٍ.

ومن دون أدنى تردد، وضع مساعدنا الفرشاتين على طاولة صغيرة (كانت منخفضة كثيرًا ليشاهدهما مايكل).

«لا يوجد مشكلة، مايكل»، قال المساعد، «يمكننا أن نلعب بهما لاحقًا. شكرًا لك لأنك أخبرتني بما تريد!».

ثم عرض على مايكل أن يُركبه على ظهره، الأمر الذي استمتع به مايكل حقًّا، وبعد دقائق عدة من الجولات كان مايكل يقول خلالها: (اركب) ويضحك كل مرة وهو يريد الركوب مرة أخرى، توقف مساعدنا بشكل مفاجئ.

«أوه، يا إلهي، مايكل، هل تعرف ماذا تذكرت؟» زحف إلى الطاولة، وأمسك بالفرشاتين، وعرضهما على مايكل بحماس، «لدي فرشاتا أسنان يا صديقي! أمامنا متعة كبيرة!».

وما كاد المساعد يكمل جملته حتى أسرع مايكل مجددًا إلى الجهة الأخرى للغرفة، قائلًا: (لا!).

وعلى جناح السرعة بادر المساعد قائلًا: «أوه، حسنًا لقد ظننت أنك جاهز لبعض المتعة مع فرشاة الأسنان. لا مشكلة. نحن لن نقوم بأي أمر مع فرشاة الأسنان حتى ترغب أنت، موافق يا مايكل؟ ليس قبل أن ترغب أنت».

وأعاد الفرشاتين إلى الطاولة.

ثم ابتسم لمايكل ابتسامة ماكرة، وقال: «يجب أن أقول لك -مع ذلك- يا مايكل، هاتان الفرشاتان ممتعتان بالتأكيد!».

ومرة أخرى عاد الاثنان إلى لعبة الركوب، وبعد بضع دقائق أمسك المساعد بالفرشاتين، كمن يراهما لأول مرة على الطاولة، وقدمهما لمايكل ثانية (بكثير من الحماس!).

استجاب مايكل بالطريقة نفسها مرة أخرى.

أعادهما المساعد إلى الطاولة، مبيناً لمايكل أنه سيواصل المحاولة؛ لأن الفرشاتين ممتعتان، ولكنهما لن يلعبا بهما إلى أن يرغب مايكل في ذلك. لدينا قول في برنامج صن-رايز: «لا تعني لا... للدقائق الخمسة القادمة، ثم أعاود السؤال مرة أخرى».

استمر هذا مدة فوق الساعة، كان مساعدنا يعرض الفرشاتين على مايكل بحماس كل خمس أو سبع دقائق، وفي النهاية بدأ مايكل يرى -ويصدق فعليًّا- أن المساعد لن يستخدم القوة معه.

وفي المرة العاشرة أو الحادية عشرة التي عرض فيها المساعد الفرشاتين، لم يبتعد مايكل، ولم يقل: (لا)؛ بل وقف هناك ينظر إلى المساعد وإلى الفرشاتين.

كان مساعدنا منتشيًا، ورفع الفرشاتين! وهتف لمايكل بحماس، ثم، وببطء، عرض على مايكل إحدى الفرشاتين، بحذر أخذ مايكل واحدة. أخذ المساعد يقفز، مبتهجا «لقد فعلتَها يا صديقي! أنت تحمل فرشاة الأسنان! أنت رجل يا مايكل!».

وضع مساعدنا فرشاته في فمه، وابتدأ بتنظيف أسنانه، وإذ هو يقوم بذلك تحدث بإثارة إلى مايكل: «يا للروعة! هذا بديع! إنه لشعور جيد!»، واستمر ينظف أسنانه بمتعة كبيرة. «مايكل، عليك أن تجرب هذا يا رجل! راقب ما أقوم به!».

أخرج المساعد الفرشاة من فمه، وأعادها داخله، وعاود التنظيف. «أوه، إنه لشعور رائع!».

ببطء قرب مايكل الفرشاة من شفتيه.

«هذا ممتاز، مايكل!» قال المساعد: «الآن ضعها داخل فمك مثلي! هل ترى؟».

وجعل مايكل يرى ما يقوم به ثانية.

أمسك مايكل بالفرشاة نحو إنش من شفتيه، لكنه لم يقم بحركة إضافية.

عند هذه اللحظة استرق مساعدنا نظرة إلى الوقت، وأدرك أن أمامه ثلاث دقائق إضافية لجلسته مع مايكل.

هذا بالضبط هو نوع الموقف حيث يفكر معظم الناس، باقي ثلاث دقائق! نحن قريبون جدًّا! لماذا لا أقوم بمساعدة يد مايكل في المسافة المتبقية إلى فمه.

سيكون ذلك منتهى الخطأ؛ لأنه سيمحو كامل الثقة التي تم بناؤها للتو؛ وإليكم السبب: الأمر لا يتعلق بتنظيف الأسنان؛ فبعد تنظيف الأسنان لدينا مئات الأمور الأخرى التي نريد تعليمها لمايكل، إذا قمنا بانتهاك الثقة الآن ستصبح كل محطة أصعب من سابقتها؛ لأن مايكل سيرى كل واحدة قد ترافقت مع القوة والإكراه.

ولكن ماذا لو كان لدينا استعداد، في الجهة الأخرى، أن نمنح الوقت، ونكسب الثقة، ونعطي التحكم والسيطرة؟ عندها قد تأخذ المحطة الأولى (لنقل تنظيف الأسنان) وقتًا أطول، ولكن سيكون كل شيء بعدها سهلًا كأنه نزول المنحدر من هذه النقطة؛ لأن لدينا الثقة الآن. الآن سيربط مايكل الثقة مع المتعة والمرح والأمان الشخصي والتحكم، الآن سوف يعمل معنا. إضافة إلى ذلك، نكون قد احتفظنا بحجر الزاوية الذي ينهض عليه التقدم في التوحُّد: العلاقات الشخصية والتفاعل.

إن السؤال الذي قد ترغب بتوجيهه لنفسك في كل لحظة تشعر فيها بحاجة للإلحاح على أمر مع أن طفلك يقاوم هو: هل سيؤدي ذلك إلى إحداث أي اختلاف أو فارق أيًّا كان في حياة طفلي سنة بعد الآن إن هو تعلم هذه المهارة يوم الخميس بدلًا من الجمعة؟

أنا أسمي هذا السؤال سؤال العودة إلى التعقل؛ لأن التساؤل -والإجابة عنه- سيؤديان إلى إيقاظك وتذكيرك بما هو مهم في أثناء سعيك لتعليم طفلك أمورًا جديدة. أنت تريد أن يثق طفلك فيك، وأن يستمتع بالتفاعل الإنساني؛ كذلك تريد أن يأتي إليك طفلك طالبًا المزيد؛ هذا سوف يُحدِثُ فرقًا في حياته من الآن.

دون شك، فإن مساعدنا لم يقم بإرشاد يد مايكل (والفرشاة التي كان يحملها) إلى فمه، وببساطة فقد قضى الدقائق الثلاثة المتبقية في الهتاف لمايكل والمرح معه، وأنهيا الجلسة عند نقطة نجاح، ولكن من دون أن يصل مايكل إلى أن ينظف أسنانه بنفسه.

وطبقًا لما جرت عليه الأمور، فقد كان المساعد الثاني هو من أوصل مايكل إلى تنظيف أسنانه، وقد بدأت لعبة أسمتها (دغدغة أسنانك) التي ألهمت مايكل لوضع الفرشاة في فمه وتنظيف أسنانه.

ومن تلك اللحظة صار مايكل ينظف أسنانه كل ليلة قبل النوم بمحض إرادته ومن دون دفع، أو حث، أو تثبيت للرأس.

وعليه، تذكر: أنت تريد أن تبقى مثابرًا ومتحمسًا في متابعتك للأهداف مع طفلك، ولكن عندما يقول طفلك: لا أو يقاوم أو تحس بأن معركة السيطرة والتحكم قادمة تذكر أن تتوقف عما تقوم به، ضعه جانبًا ثم عُدّ إليه بعد ساعة أو يوم أو أسبوع.

يحتاج طفلك إلى أن يشعر بالأمان والسيطرة قبل أن يبدأ ترابطه أو تبدأ ترابطها معك أو مع أي شخص آخر. وحالما يشعر أو تشعر بالأمان فعلًا سوف تجد، بالإضافة إلى أنه أو أنها قد ارتبطت بك (الأمر الأكثر أهمية)، سوف تصبح أقل تحكمًا وسيطرة، وأكثر مرونة، وأكثر قبولًا وقدرة على تعلم أمور جديدة.

التغلب على الخوف من مغاسل السيارات

بعد شفائي من التوحُّد مباشرة، عندما كنت أعتاد على العالم، كان هناك بعض الأمور التي كنْتُ أجدها مخيفة جدًّا، (كان هذا في الواقع شهادة على شفائي؛ لأنني عندما كنت متوحِّدا لم أكن خائفًا- ولا حتى متنبهًا-من أي شيء، وحالما تعافيت كنت أمتص بيئتي بالكامل للمرة الأولى).

من الأشياء التي كنت أخافها مغاسل السيارات الآلية، والمراحيض المسدودة. نعم، أعلم أن الأمر الثاني غريب، لكنني سأشرح (ربما يبقى الأمر غريبًا بعد هذا).

بطبيعة الحال، لم أكن أعرف أنني أخاف أيًّا من هذين الشيئين من حياتنا اليومية إلى أن جربتهما لأول مرة، وأذكر أنني كنت في السيارة مع والدي، وكان يخبرني أننا سندخل في مغسلة سيارات، الأمر الذي سيكون مرحًا.

كانت السيارة على المسار الذي سيوصلها إلى المغسلة، وابتدأت السيارة تتحرك من تلقاء نفسها، الأمر الذي ظننته لطيفًا، ثم -وفجأة- ابتدأتْ تلك الأشياء بالإطباق

على السيارة. (على الأقل هكذا تصورتُ الأمر)، وأذكر أنني شاهدت هذه الأذرع العملاقة الشبيهة بالوحوش تصطدم بشدة بالزجاج.

لا داعي للقول: إنني بدأت بالعويل والصراخ.

وبرفق مسح أبي على رأسي: «أنا أعرف أن هذا أمر جديد عليك، راون، وسوف ينتهي في خلال دقيقتين».

واصلت الصراخ.

وواصل أبي المسح على رأسي، مخبرًا إياي أنني بخير، وأخبرني عندما كنا في منتصف العملية، وقرب نهايتها، وعندما انتهت.

ثم انتهى الأمر.

الآن يوجد طريقتان يميل الأهل لمعالجة هذه الحوادث بهما؛ الأولى، أن يهتاجوا عندما يهتاج طفلهم، ومن ثم يعدونه أنهم لن يأخذوه إلى ذلك الشيء المخيف ثانية. والثانية هي الإصرار على أنه لا يوجد ما يخيف، والاستمرار في محاولة إحضار طفلهم إلى مغسلة السيارات مرة أخرى إلى أن (يتغلب هو على الأمر).

لم يختر أبي أيًّا من هذين البديلين.

أولًا: حالما انتهينا من الأمر، وخرجنا من السيارة، بيّن لي أن الأمر سيكون عاديًّا إذا لم أرغب في الذهاب إلى مغسلة السيارات مرة أخرى (جاعلًا القرار لي)؛ ولذلك هدأتُ على الفور لمعرفتي أنني لن أُجبر على شيء أشعر أنه مخيف.

ثانيًا: أخذني إلى نافذة كبيرة حيث أمكننا أن نشاهد ماذا يحدث في داخل مغسلة السيارات، وأعاد سيارتنا إلى داخل المحطة، وهذه المرة كنا نراقب ما يحدث لها من الخارج، وفي هذه الأثناء كان أبي يشرح لي تمامًا ماذا يحدث في مغسلة السيارات.

وقد تبين لي لاحقًا أن مشاهدة ما يحدث من الخارج - وسماع ماذا يحدث- أمرٌ ساحر، وقد سألني أبي عما إذا كنت أريد أن أرى ذلك من الداخل مرة أخرى بما أنني رأيت كيف هي من الخارج. بحماس أجبت بنعم.

عُدنا إلى السيارة، وقمنا بجولة أخرى داخل المغسلة، هذه المرة استمتعت بذلك حقًّا.

ومع أنه قد يبدو مضحكًا، فإن هذه الحادثة كانت محورية بالنسبة إلي، وقد أصبحتُ بعدها فتى يحب الذهاب إلى مغسلة السيارات!

التغلب على الخوف من المراحيض المسدودة

كما أشرت سابقًا، فإن المراحيض المسدودة كانت من بين مخاوفي الأخرى، ولربما تسأل: لماذا؟ سؤال مشروع، دعوني أخبركم بذلك في ثنايا القصة.

دخلت إلى المطبخ راكضًا، ولففت ذراعي حول رجل أمي (نعم، كنت صغيرًا إلى ذلك الحد)؛ فسألتني: ما الخطب؟ وقلت لها: إنني قد أفرغت الماء في المرحاض، لكنه الآن مسدود (لعلي رميت بالكثير من الورق فيه، وهو من أخطاء المستخدمين الجُدد)، وأخبرتها أنني خائف من الذهاب قرب الحمام.

لم تنزعج، ولم تقل «أوه، يا طفلي المسكين»، ولم تحاول أن تأخذني إلى الحمام (وبذلك منحتني التحكم). وفي الحقيقة فإن الطريقة التي ساعدتني بها تجسِّد فكرة إعطاء السيطرة والتحكم للطفل.

سألتني: لماذا أخاف من المراحيض المسدودة؟ وأجبتُ أنني عندما أرى الماء يعلو في المرحاض، فإنني أشعر بأنه سيفيض، وأنني سأغرق. (في هذه الحالة، لم يكن المرحاض يفيض. كنت خائفًا من أنه قد يفيض)، لم تضحك أو تقم بأي تواصل يفيد أن ما قلته لها كان سخيفًا، أو لا يستحق اهتمامها الجاد.

ثم سألتني أن أُحضر لها بعض رجالي الصغار، (وهؤلاء كانوا بعض الدمى الصغيرة على هيئة أشخاص كنتُ عادة ألعب بها)، أحضرت ثلاثة منهم لها. ووضعتْهم في حوض مغسلة المطبخ الفارغة، ورفعتني إلى دكة المغسلة بجانب الحوض كي يمكنني مشاهدة ما يجري في الحوض، ثم طلبت مني أن أتخيل أن الحوض هو الحمام، وأن فتحة الحوض (المصرف) هي المرحاض، وأخيرًا طلبت مني أن أفتح حنفية الماء، بحيث يكون الماء على أشده، (كان بمقدوري مشاهدة أن الماء المتدفق أقوى بكثير من الماء في المرحاض).

وجلسنا هناك نشاهد الحوض يمتلئ بالماء ببطء إلى أن وصل الماء إلى مستوى رقاب رجالي الصغار. استغرق الأمر بضع دقائق.

«هل ترى كم استغرق ذلك؟» قالت لي أمي.

«نعم» رددتُ عليها.

«حسنًا، لو كنتَ أنت واحدًا من هؤلاء الأشخاص الصغار، ماذا كنت ستفعل خلال الدقائق التي مرت بينما كان الحمام يمتلئ؟».

«كنت سأغادر الحمام»، قلت، كأن الفجر قد انبلج. لقد فهمت.

فجأة، كان يمكنني أن أرى أنه حتى لو امتلأ الحمام بالماء في أسوأ مشهد ممكن، سيكون لدي وقت طويل لأخرج من الحمام.

كان قهر هذا الخوف أمرًا ضخمًا بالنسبة إلي، وأصبحتُ بعده سيِّد إصلاح المراحيض المسدودة. وعندما كان المرحاض ينسد لأي سبب كنتُ الشخص الذي يتطوع لفتحه!

وكما ترى، فلأن والدي كانا يدركان أهمية إعطاء التحكم والسيطرة، استطاعا استخدام هذا المبدأ لمساعدتي في التغلب على التحديات حتى بعد شفائي من التوحُّد. يمكنك أن تستخدم هذا المبدأ اليوم لمساعدة طفلك.

تلقي القصص المذكورة في هذا الفصل الضوء على مفهوم محوري في برنامج صن-رايز:

أنت سفير عالمنا

هل قابلت أحدًا من دولة أجنبية؟ وهل لاحظت أنك تعزو خصائص ذلك الشخص إلى البلد الذي أتى منه؟ إذا كان ذلك الشخص لحوحًا، قد تظن أن كل الناس في ذلك البلد لحوحون. إذا كان الشخص ذا صوت عالٍ، قد تظن أن الناس هناك ذوو أصوات عالية. وإذا كان الشخص محترمًا، فقد تظن أن ذلك البلد يمتلك ثقافة محترمة.

في كل ثانية تكون فيها مع طفلك، فإنك -خيرًا أم شرًّا- سفير لعالمنا، أنت تمثل التفاعل الإنساني، وكل ما تقوم به يقول لطفلك معنى أن يكون جزءًا من عالمنا.

إذا أجبرته، فذلك سيخبر طفلك أنه أو أنها ستكون مُكرَهَة في عالمنا، وإذا رَفَضْتَ فسيقول لها ذلك إن عالمنا سيرفض أي شيء تريده، وإذا مَنَحْتَ السيطرة فسيقول لها ذلك إنها ستشعر بالأمن وإن قرارها ذاتي في العالم المتفاعل، وإذا ما رضيتَ ووافقتَ، فسيقول لها ذلك: إن عالمنا موافق وراض.

أنت تطلب من طفلك أن ينضم لعالمنا بشكل دائم، ولهذا السبب من الحاسم أن تكون مدركًا للرسالة التي ترسلها عما هو ذلك العالم.

قوانين العالم الحقيقي وقيوده

عندما أتحدث في المؤتمرات عن التوحُّد أُسأَلُ أحيانًا: كيف يمكن للأطفال عند منحهم السيطرة والتحكم أن يتعلموا التعامل مع (القوانين والقيود) في عالم لا يملكون فيه السيطرة، ولا يستطيعون أن يقولوا: لا لأي شيء يريدون؟

وأذكر هؤلاء السائلين أنهم لا يعطون هذه السيطرة إلى الأبد؛ بل إنهم يُعطون السيطرة في مدة وجود أطفالهم في برنامج صن-رايز.

إن أطفالنا لا يستطيعون -بعدُ- أن يعالجوا الظروف الحسية والاجتماعية لعالمنا العادي؛ ولذلك -حتى الآن- فإننا نرغب في تزويدهم بموقف يمكنهم احتماله ومن ثم نساعدهم على التمدد -شيئًا فشيئًا- في مناخ ودي من الثقة والمرح، إزاء القدرة على المعالجة الناجحة لروابط اجتماعية أقوى فأقوى.

عندما يعبُر أطفالنا كامل الجسر أو معظمه من عالمهم لعالمنا فإنهم متفاعلون، ويتمتعون بعلاقاتهم مع الناس، ومرنون، ويستطيعون التواصل بفاعلية، عندها يمكننا أن نساعدهم بصدد قوانين (العالم الواقعي).

أستطيع أن أخبركم من التجربة أن المتخرجين من برنامج صن-رايز، إلى حد كبير، أطفال رائعون، هادئون، ويتعاملون بشكل ممتاز مع قيود العالم الواقعي، ولا يتوقعون أن يدور كل شيء حولهم، وعلى العكس من ذلك: فإنهم يميلون لأن يصبحوا متنبهين ومراعين للآخرين. لمشاهدة بعض الأفلام لأطفال يبينون ما أتحدث عنه زوروا: www.autismbreakthrough.com/recoveredkids.

وقت النشاط!

ألقِ نظرة على الجدول 8. فكر في خمسة مواقف تميل فيها إلى تنازع السيطرة مع طفلك، ليس عليك أن تفكر فيها جميعًا في الحال؛ يمكنك أن تملأ واحدة أو اثنتين، ثم تعود لاحقًا للقيام بالمزيد.

أيضًا، ليس من الضروري أن تكون هذه معارك كبيرة مع طفلك، فمثلًا: عندما تعود من العمل إلى البيت قد تعانق طفلك، بالرغم من أنه قد يبتعد عنك محاولًا تفادي العناق، بالتأكيد هذه ليست معركة، لكنها جانب تقوم فيه أنت بأخذ السيطرة من طفلك.

ولكل موقف تخرج به اكتب ما تقوم به عادة، ثم اكتب ما تنوي القيام به الآن.

صُمم الجدول 8 ليكون سهلًا؛ ولا توجد تعقيدات هنا. أبقِ الأمور بسيطة، وسيبقى دائمًا مرشدًا لك.

معارك السيطرة والتحكم	بماذا تقوم عادة؟	ماذا ستفعل الآن؟
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		

الجدول 8

مصادر على الإنترنت

لمزيد من المساعدة المتعمقة للمبادئ والتقنيات في هذا الفصل أرجو أن تسعدوا بزيارة:

.www.autismbreakthrough.com/chapter10

نقطة البداية

اقضِ خمس عشرة دقيقة للقيام بما يريده طفلك. (دون شك هذا لا يشمل أي شيء قد يكون مدمِّرًا أو غير آمن لطفلك)، دع طفلك يكون الرئيس أو الآمر، إذا ما أرادك أو أرادتك أن تركض حولها فافعل. وإذا ما أرادك أو أرادتك أن تقف ساكنًا، فقف ساكنًا. وإذا ما أرادك أو أرادتك أن تلعب لُعبة محددة أو تقوم بنشاط، فقم بذلك. لا تقم بأي شيء يؤثر في مجرى الأمور، فقط استمتع، وانظر كيف تشعر بذلك. وانتبه كيف يستجيب طفلك.

حادي عشر: مبدأ المجرب-الجيد: تحويل طفلك إلى متعلم نشط

معظم أطفال طيف التوحُّد ضعاف بوصفهم مجربين؛ ماذا يعني هذا؟ بالنسبة إلى معظمنا -في أغلب الأحوال- يتطلب الأمر محاولات عدة، أو (تجارب) لإتقان أمر جديد، وهذا -بالتأكيد- لن يكون أمرًا مفاجئًا لك؛ فكي تكون لاعب كرة سلة ماهرًا عليك أن تقوم بآلاف الرميات على السلة، ومعظمها سيخيب، ولتكون طاهيًا جيدًا عليك أن تُعِدَّ مئات الأطباق التي سيكون مذاق الكثير منها مقرفًا، على الأقل في البداية، وتعلُّم الخياطة يتطلب القيام بها (خطأً) في الأول، وتعلم القراءة يتضمن الإخفاق في كثير من الكلمات في البداية.

والفكرة هي أن عليك القيام بالعديد من المحاولات، والقيام بالعديد من الأخطاء، قبل أن تتقن أي شيء غالبًا.

ماذا يعني هذا بالنسبة إلى طفلك؟

طفلك يفتقر إلى عدد كبير من المهارات التي ترغب في مساعدته على تعلمها، والطريقة الوحيدة لحدوث هذا في أن يحاول مرة بعد مرة في كل أمر يتعلمه.

فإذا كان طفلك غير راغب في محاولة الأمور التي تبدو صعبة أكثر من مرة أو اثنتين، فلا توجد طريقة له ليتعلم المهارة التي يفتقر إليها، ويتقنها وبخاصة المهارات الاجتماعية منها؛ لأن هذه المهارات هي الأكثر تحديًا.

من الحاسم أن ندرك هذه المسألة؛ لأن معظم أطفال طيف التوحُّد ليسوا مجربين جيدين، ولا يحبون المحاولة، ومن ثمَّ فهم يواجهون عقبات متعددة في تطورهم، ولهذا أسباب منطقية عدة، بما فيها صعوبة المرونة ومدى الانتباه التفاعلي لديهم. على أي حال، فإن الجزء الذي أود التركيز عليه أولًا في هذه المعادلة هو المتغير الأكثر جوهرية: أنت.

هناك أنواع مختلفة من الأمور الصغيرة التي تقوم بها عن غير قصد تفاقم مشكلة المحاولة عند طفلك. لنقم بمناقشتها واحدًا تلو الآخر. (لا داعي لأن تنزعج إزاء هذه الأمور. فإذا كانت لديك، فإن هذا يجعلك والدًا طبيعيًّا!).

المجرب الضعيف

يحب معظمنا أن ينجح فيما نقوم به؛ إن لم نكن سننجح، فلماذا سنقوم بها، أليس كذلك؟ وعليه فإننا غالبًا نسير في الحياة متجنبين الأشياء التي تتطلب العديد من المحاولات غير الموثوق فيها، حيث يرجح حدوث أخطاء عند القيام بها.

من المستحيل العمل بهذه الطريقة من دون إرسال رسالة عن غير قصد لطفلك ألا تحاول.

لعلك لا تصدقني، وقد تظن أن كيفية عيشك لحياتك لا علاقة لها ألبتة بما تفعله مع طفلك. دعني أسألك إذًا: ألم تتوقف مرة عن محاولة العلاج مع طفلك؛ لأنك لم ترغب في أن (تبني آمالًا كبارًا)؟ ألم تبتئس يومًا عندما كان طفلك يحاول أمرًا وهو غير قادر عليه؟ في أي الحالتين أبديتَ ابتهاجًا أكثر عندما حاول طفلك الأمر أم عندما نجح هو أو نجحتْ هي في ذلك؟

إذا كان هذان المثالان يذكرانك بما حصل فلا تجلدْ نفسك؛ أنت إنسان؛ ومعظم الناس -بمن فيهم الآباء والأمهات الأكثر ثقة بأنفسهم- يعملون بهذه الطريقة.

الأمر المهم الذي ينبغي أن تتعرف إليه هو مخاوفك من المحاولة، والتركيز على تغييرها، بحيث يمكنك أن تصبح عونًا لطفلك؛ وإحدى أولى الخطوات التي أوصي بها للسير في هذه الطريق هي أن تغتنم أي فرصة لممارسة المحاولة؛ أي التجريب. حاول عمل الأشياء عمدًا عندما تكون احتمالات ارتكاب الأخطاء خلالها أكبر، وهذا ينطبق حتى على أمور صغيرة، مثل محاولة إصلاح بعض الأمور التي لا تعرف كيفية

إصلاحها في المنزل (إذا لم تكن خطرة، بلا ريب)، أو طهو شيء لا خبرة لك فيه، أو تعلم مهارة جديدة (لغة أخرى أو هواية)، أو لعب لعبة لم تلعبها سابقًا... إلخ.

عليك أن تعتاد على أن تجرب وتحاول، بحيث تصبح عادة طبيعية- بحيث تتوقف عن ملاحظة أنك (تجرب) أو (تحاول).

تخريب محاولات طفلك

نظرًا لأن كثيرين منا يشعرون بالسوء عندما يحاولون و(يفشلون) فإننا غالبًا لا نحب أن نرى أطفالنا يحاولون مرة تلو الأخرى من دون (نجاح)؛ ولذلك نقوم بجميع الأمور غير الملاحَظة - والملاحَظة أيضًا- لتجنب مواقف كهذه أو اختصارها.

عندما يحاول طفلك مرارًا وتكرارًا أن يلفظ كلمة، قد تجد هذا صعبًا؛ فتقوم إما بإنهاء الكلمة عوضًا عنه أو بإعطائه ما يريد، وقد ترفض لعب لعبة تعرف مسبقًا أنها ستكون صعبة عليه، وقد تقول تعليقات من مثل: «لا بأس بذلك، حبيبي» عندما يصارع طفلك للقيام بأمر أو أو قول أمر، كما لو أن هناك سببًا لتكون محاولاته أو (أخطاؤه) ليست أمرًا مقبولاً.

من المهم للغاية ألا تتجنب، أو تختصر أو (تبسط) محاولات طفلك المتعددة لأي شيء، هل يستمر طفلك في المحاولة دونما نتيجة؟ جيد! هذا ما تريده؛ لأن هذه العضلة بحاجة لأن يمرنها طفلك.

وكي لا يكون هناك سوء، فهم فإنني لا أقول أن تجعل الأمور صعبة على طفلك، أنا أتحدث فقط عن عدم إيقاف المحاولة التي يفعلها طفلك الآن أو الاستهانة بها.

أهمية الاحتفال

للاحتفال دور كبير في أي برنامج صن-رايز، ومعظم أطفال طيف التوحُّد لا يُحتَفَلُ بإنجازاتهم، حتى عندما (يفعلون الصواب)، ونحن نعمل مع آباء وأمهات وأجداد وجدات وأفراد العائلة ومتطوعين ومهنيين ممن يُضيِّعون بانتظام مئات الفرص للاحتفال. ينظر الطفل في عيني شخص ما، ولا يجد احتفالاً، يقول الطفل كلمة أو تعبيرًا، ولا يجد احتفالاً، يفعل الطفل أمرًا طُلبَ إليه، ولا يجد شيئًا.

أحد الأسباب لذلك هو أننا لم نتعلم أن نلاحظ، وأن نكون شاكرين لكل ما يقوم به أطفالنا بشكل جيد. يتم تعليمنا -بأعداد لا تحصى من الطرق المباشرة وغير المباشرة- أن نبحث عما هو خطأ وناقص، وهذا لا يؤدي إلى حرمان أطفالنا من الاحتفال فحسب، بل يحرمنا نحن من فرصة مشاهدة ما يقوم به أطفالنا وتقديره والبناء عليه.

ولذلك، فأول ما ينبغي عمله هو أن نقوم بإزاحةٍ لتركيزنا؛ أنت تريد أن تبحث بفاعلية عن أي تفاعل بسيط أو إنجاز لطفلك خلال اليوم، حتى لو قام أو قامت به ألف مرة سابقًا.

طفلك ينظر إليك بالطريقة نفسها التي نُظِرَت فيها إليك مرات عدة؛ احتفلْ بها؛ اشكره أو اشكرها بابتهاج على نظرها إليك؛ طفلك يطلب الماء؛ احتفلْ بها، واشكره أو اشكرها بحماس لإخبارك بما تريده، حتى لو قامت بذلك مئات المرات سابقًا.

إن مزيدًا من الاحتفال سوف يجعلك أكثر تنبهًا وإدراكًا وممتنًا لما يقوم به طفلك بشكل حسن، وسيكون له تأثير بارز فيه أو فيها. عندما تريد المزيد من شيء ما، فإن الاحتفال- وإعطاء رد فعل كبير- سيعاظم احتمالات أن يعيد طفلك عمله. (في الفصل 14 سنتحدث عن الجانب الأقل ملاءمة لهذه الظاهرة، ولكن الآن فكر في ما يأتي: رد فعل كبير - فعل متكرر). الاحتفاء يُري طفلك أنك مهتم بما قامت به،

ويبرزه، ويجعله ظريفًا، ويعطي طفلك إحساسًا بالتحكم والسيطرة من خلال منحه أو منحها طريقًا للتأثير في ردود أفعالك.

عندما تحتفل من المهم أن تجعل احتفالك صادقًا وكبيرًا، لقد شاهدت العديد من الناس يحتفلون كما لو أنهم يقدمون اقتراحًا؛ «جهد لطيف، جوني»، أو «نظرة لطيفة، جوانيتا» مع تغير طفيف في أصواتهم.

عندما يقول فريق ATCA: **احتفلْ**، فنحن نعني: ليكن رد فعلك كما لو أنك قد ربحت جائزة مالية كبرى؛ احتفل كما أن أمرًا مذهلًا قد حدث؛ لأن الأمر كذلك: «يا للروعة! أنا أحب عندما تنظر إليَّ»، أو «شكرًا جزيلًا لك لإخباري بما تريد! ووو-هوو!».

القيام بهذا ليس عملًا طائشًا؛ الاحتفال بهذا الشكل له تأثير ضخم في استجابة طفلك.

الاحتفال بالمحاولة

أنت تريد أن يتعلم طفلك القيام بالأمور بالطريقة **الصحيحة**، هذا مطلب عادل، ولا سبب يمنع من ألا ترغب فيه، ولكن يُقال للكثيرين من الأهل أن يمدحوا (طفلهم) فقط عندما يقول الكلمة **الصحيحة**، أو يقوم بالمهمة **بشكل صحيح**... إلخ.

من الآن فصاعدًا سوف ترغب في اتخاذ مسار آخر، يقول مبدأ المجرب: من الجيد أنك ترغب في أن تقوم بكل ما يمكنك لتشجيع طفلك على أن يكون مجربًا جيدًا؛ وأن يكون راغبًا في القيام بمحاولات عديدة، حتى لو لم يصب الهدف. هذا ركن رئيس للنمو والتغير.

وكما بينا للتو، سوف ترغب في أن تحتفل أكثر بكثير **مما** تقوم به الآن بما في ذلك عندما يقوم طفلك **بما هو صواب**، ولكن قد ترغب في إضافة مكون آخر لاحتفالك:

قم بالاحتفال بقوة ووضوح عندما يحاول طفلك، احتفلْ بكل محاولة، حتى لو كانت بعيدة عن الهدف.

إذا طلبتَ من طفلك أن يقول (ماء) وقال هو (با)، فاحتفلْ بجنون بذلك، وإذا سألته أن يلمس أنفه، ولمس بطنه، فاحتفلْ كثيرًا؛ إذا كنت تدربه على استعمال المرحاض، وذهب إلى المرحاض- لكنه أخطأ التصويب، فاهْتفْ له لمحاولته التبول في الحوض.

تناهى إلى مسمعي قلق واضح من أن تعليم مهمة محددة أو مهارة بشكل صحيح أمرٌ حيوي لأولادنا، ولذلك قد لا يكون من الحكمة معاملة كل ما يقوم به الطفل على أنه جواب (صائب). لكن هذا هو السبب في أهمية أن نفهم أننا لا نتحدث عن التظاهر بأن جواب طفلك هو الجواب الصحيح عندما لا يكون كذلك.

وفي الحقيقة إن مبدأ المجرب الجيد هو أفضل طريقة رأيتها لمساعدة كل طفل على الوصول إلى الجواب (الصحيح). في برنامج صن-رايز، عندما نسأل طفلًا ليقول (ماء) ويقول هو (با)، فإننا لا نقول له: «هذا ممتاز! لقد قلت ماء!».

وفي الجهة المقابلة، لا نقول له أيضًا «لا، هذه ليست الكلمة الصحيحة. قل ماء»؛ لأن هذا النوع من الاستجابة هو بالضبط السبب الذي يجعل العديد من الأطفال لا يرغبون في المحاولة في المقام الأول: إنهم لا يريدون الرفض (حتى لو كان طفيفًا)، وكذلك لا يرغبون في (لا).

ما يمكن أن نقوله هو: «هذا قريب! محاولة جيدة! أنت رائع! الآن لنحاول مرة أخرى!»، نحن نحتفل بحماس بالمحاولة، ونشجع الطفل ليجرب مرة أخرى، نحن نسعى لأن نجعل من محاولة الطفل مرة أخرى أمرًا شهيًّا؛ نحن نريد أن نبني جسرًا صغيرًا من التشجيع من المحاولة الأولى للثانية، ومن الثانية للثالثة... إلخ، ونحن نعرف أن كل محاولة إضافية يمكن أن نحصل عليها من الطفل تقربه خطوة أقرب ليصبح طفلًا قادرًا على أن يتعلم أي شيء.

وكلما واجه طفلك صعوبة مع أي شيء أو قام بشيء بصورة (خاطئة)، لا تشعر بالسوء حياله. اشعر شعورًا طيبًا، وقل في نفسك: «نعم! هذه فرصة أخرى لمساعدة طفلي ليصبح مجربًا جيدًا». إن تحقيق نتيجة (صحيحة) لن يساعده على ذلك؛ أما سعيه الدؤوب إضافة إلى تشجيعي فهما ما سيجعلان ذلك يحصل!

المحاولة بالنسبة إلى طفلك هي نوع من الانخراط في العالم الخارجي؛ وأنت ترغب في أن تجعل من هذا الانخراط شهيًا بقدر ما يمكن له؛ وهذا يقود إلى مفهوم مركزي في برنامج صن-رايز.

3Es: الطاقة، والإثارة، والحماس

إظهار الطاقة Energy والإثارة Excitement والحماس Enthusiasm ليس مثل جراحة الدماغ، أنا أعلم ذلك؛ لكن امتلاك هذه الأمور الثلاثة أمرٌ جوهري، ونحن نعيده مرارًا وتكرارًا في مقرر البرنامج التمهيدي وفي جميع برامجنا المتقدمة. وإذا نظرت إلى السيرك، وشخصيات ديزني، وشارع سمسم، ومسلسل تيليتابيز Teletubbies، فما الشيء المشترك فيها جميعًا؟ إنها جميعًا جذابة للأطفال (التوحُّديين وغير التوحُّديين)، وكلها تمتلك 3Es.

الطاقة، والإثارة، والحماس كانت دائمًا وستبقى مغرية للأطفال. استخدم هذه الحقيقة، اجلب هذه الأمور الثلاث إلى كل جانب من تفاعلك مع طفلك.

اجلبها إلى احتفالك؛ نعم، ولكن اجلبها أيضًا إلى نزهة مع طفلك، وعند أخذها حمامًا، أو تناول العشاء، وعند طلب أمر منه أو منها... إلخ. وما لم يكن طفلك يسلك سلوكًا نمطيًا (وأنت منضم له) أو غاضبًا (سنناقش ذلك في الفصل 14)، فإنك ترغب في استخدام 3Es كلما كنت معه أو معها، وهذا يعني أن يكون وجهك وصوتك

خارقًا التعبير، ويعني أن عليك أن تحرك جسمك أكثر- قافزًا إلى الأعلى والأسفل عندما تهتف لطفلك، وتمشي ببطء مبالغ فيه والإسفنجة في يدك عند تحميمها... إلخ.

ما أهمية ذلك؟ تذكر، أنت سفير عالمك؛ أنت تريد أن يهتم طفلك ويرغب في أن يكون جزءًا من ذلك العالم، والجزء الأكثر حيوية من ذلك العالم هو أنت، أنت تريد من طفلك أن يكون متشوقًا ليكون معك أنت.

قصة عائشة

التحقت أم عائشة بالبرنامج التمهيدي ولديها ارتياب كبير، كانت قلقة من أن تسمع منا الأمور نفسها التي سمعتها ممن شخصوا ابنتها، وأنها لن تتحسن بشكل ملحوظ، وأن الأمل في المزيد لن يكون في صالحهما الاثنتين.

بلا ريب لم نقل لها أيًّا من ذلك، ولكننا لم نكن دَهِشين عندما أخبرتنا أن عائشة قد تجرب شيئًا مرة، وإذا لم تحصل عليه من المرة الأولى، كانت تكتفي بذلك، وإذا ما سعت أمها لجعلها تحاول ثانية، كانت عائشة (تنقلب) (كلمات أمها)، صارخة وأحيانًا تضرب أو تخرمش. وتوقفت أم عائشة في الغالب عن الطلب أكثر من مرة واحدة.

ونتيجة لذلك، كانت عائشة -عند هذه النقطة- قد حققت تقدمًا قليلًا جدًّا، الأمر الذي لم يفاجئنا أيضًا؛ لأنه من الصعب جدًّا أن نتعلم شيئًا جديدًا عندما لا نحاول أكثر من مرة واحدة، وعندما سألنا أم عائشة: كيف شعرت عندما كانت تطلب من ابنتها أن تجرب شيئًا (قول كلمة، مثلًا)؟ قالت: إنها لم تكن مرتاحة وخائفة. وسألناها عن السبب.

لربما قد تظن الآن أن السبب الرئيس لهذا هو في ردود أفعال ابنتها، لكن الأمر لم يكن كذلك. (ولهذا نسأل دائمًا). وفي الحقيقة، فإن عدم ارتياحها كان يسبق ردود أفعال عائشة.

السبب الحقيقي كان أن جزءًا منها قد صدَّق ما قاله الذين شخصوا حالة ابنتها وعما ستصل إليه، وبسبب ذلك، شعرت بالسوء إزاء طلب المزيد من عائشة. لقد شعرت كما لو أنها تضع ابنتها في وضع صعب أكثر بإلقاء تحديات أكثر عليها.

من التغيرات الكبيرة التي تحدث للأهل في المقرر التمهيدي- قبل أن يعودوا لبيوتهم، ومن ثم قبل أن يتغير أطفالهم- الطريقة التي ينظرون فيها لأطفالهم؛ إذ يأخذون بالنظر إلى أطفالهم بعيون جديدة واتجاه جديد. (سنقوم بالتركيز على اتجاهاتنا في الفصل 17).

وهذا بالضبط ما قامت به أم عائشة في برنامجها التمهيدي؛ فخلال المقرر لذلك الأسبوع أخذت تغير صورتها عن عائشة، وبعد أن شاهدت مثالاً تلو الآخر لأطفال مماثلين لعائشة ممن أحرزوا تقدمًا ضخمًا، صارت ترى الإمكانات المتاحة لابنتها، ومع ارتباطها بأهالي آخرين يواجهون المخاوف نفسها شعرت أنها أقل وحدة، ومن ثمَّ أقل خوفًا، وبعد أن تسلحت بعتاد من الأدوات والتقنيات لمساعدة عائشة، أحست بالاقتدار، وعندما تعلمت أن ردود فعل عائشة لم تكن نتيجة محاولاتها بل نتيجة من عدم تحديها بطلب المحاولة، لم تعد تشعر بالأسى تجاه عائشة ولم تعد ترى أن تشجيعها لعائشة هو (وضعها في مصاعب إضافية)، ومع نهاية الأسبوع صارت تنظر لابنتها بأنها قادرة على النمو، وأنها هي نفسها قادرة على إلهام ذلك النمو.

قبل أن تبدأ برنامجها التمهيدي كانت أم عائشة تعمل على لغة عائشة وكلامها من دون نجاح يذكر؛ لأن عائشة لم تكن تجرب أن تقول الكلمة أكثر من مرة واحدة، وكانت أم عائشة قد سمعتها تقول أجزاء من كلمات، ولكن ليس كلمات كاملة، أما وقد تسلحت بمنظور جديد تجاه ابنتها، فقد آمنت أن المزيد ممكن.

عائشة كانت تحب التلتبيزات Teletubbies، والمفضل لديها هو تينكي وينكي (دون شك، فكرت أم عائشة، بكلمة تلتبيز، الاسم الأطول، والأصعب للقول). كانت التلتبيزات بعيدة عن متناول عائشة؛ ولذلك عندما كانت تريد واحدًا منها، كانت تبدأ بالإشارة وهمهمة بعض الأصوات.

هذه المرة قالت أم عائشة: «أوه، شكرًا لك على الإشارة! أنا لست متأكدة أي تلتبيز تريدين، عائشة، هل يمكنك أن تخبريني؟».

ردت عائشة: «كي كي»، وهي طريقتها بلا ريب لقول تينكي وينكي.

«هيبي، شكرًا لك على إخباري بذلك!». قالت أمها. «هذه محاولة رائعة! أخبريني ثانية بلطف وبطء بحيث يمكنني أن أفهمك».

صرخت عائشة وأخذت تمشي مبتعدة.

عرفت أم عائشة أن هذه لحظتها، وبدلًا من أن تشعر بسوء أو تستسلم، ارتقت درجة. «أنا لا أصدق ذلك! أنت ذكية جدًّا، عائشة! أنا أعرف أنك تستطيعين أن تقوليها! قولي تينكي وينكي».

توقفت عائشة. فأمها لم تقم بذلك سابقًا. «إكيي إكيي». قالت عائشة.

قفزت الأم إلى الأعلى وإلى الأسفل مرات عدة، تهللُ وتهتف لابنتها: «هذا مذهل، عائشة! أنت قريبة جدًّا، لنحاول مرة أخرى. قولي تينكي وينكي».

أطلقت عائشة صراخًا قصيرًا، ودارت في الغرفة، وعادت لأمها.

«إنكي إنكي» قالت بصوت عال.

قررت الأم أن تلاحق الأمر. «هذه أفضل مرة! نحن اقتربنا جدًّا. مرة أخرى، حبيبتي، قولي تينكي وينكي».

صرخت عائشة ثانية، ولكنها بقيت حيث هي تمامًا، وزحفت ابتسامة صغيرة على وجهها. وقالت: «تينكي وينكي».

قفزت أمها إلى الأعلى وأمسكت بتينكي وينكي، وأعطته لابنتها. «لقد فعلتِها، عائشة! لقد فعلتِها! هذه كلمتك الأولى الكاملة. كنت أعرف أنك تستطيعين ذلك!».

أحاطت عائشة بسرعة بالتلتبيز، لكن عينيها كانتا معلقتين بأمها، التي كانت ما تزال تقفز إلى الأعلى وإلى الأسفل، محتفلة بابنتها.

وقت النشاط!

لكل عمود من الجدول 9 اتبع التعليمات الموجودة في الخانة العليا لكل عمود. امرح!

الاحتفال	المحاولة	3Es
شيء يقوم به طفلك، ويمكنك أن تحتفل به أكثر (الاتصال البصري، اللغة... إلخ).	شيء أو أمر يجد طفلك فيه صعوبة، ويمكنك أن تحتفل به كي يحاول القيام بالمزيد منه.	نشاط تقوم به مع طفلك الآن (الاستحمام، الوجبات... إلخ) بحيث يمكنك أن تضيف 3Es إليه.

الجدول 9

مصادر على الإنترنت

لمزيد من المساعدة المتعمقة للمبادئ والتقنيات في هذا الفصل يرجى الاحتفال معنا بزيارة:

.www.autismbreakthrough.com/chapter11

نقطة البداية

اختر نشاطًا تقوم به عادة مع طفلك (من العمود الثالث في الجدول 9)، وركز على جلب 3Es إلى هذا النشاط. انظر بفاعلية لأي فرصة لتهتف مُحييًا طفلك عليها، مثلًا: إذا كنت تقوم بتحميمه، كن مبتهجًا بخصوص الاستحمام، قم بتحيته على دخوله لحوض الاستحمام (حتى لو كان يقوم بهذا كل يوم)، وإذا أمسك بالليفة فاحتفلْ بذلك. سوف تُدهَش من المدى الذي سيؤديه هذا في تحويل كامل التجربة- لكليكما!

ثاني عشر: الصورة الأشمل: (ABCs تقنية برنامج صن-راين)

إذا لم تكن قادرًا على رؤية طفلك، لن تستطيع مساعدته

ماذا لو قلتُ لك أن ثمة عنصرًا كاملًا لوجود طفلك لم تره أبدًا؟ وماذا لو قلتُ لك إنني سأعطيك زوجًا من النظارات الخاصة التي ستجعلك على الفور قادرًا على رؤية ما كان غائبًا عنك؟

إذا لم تكن قادرًا على أن ترى ما يحدث لطفلك حقًّا في لحظة ما، فلا يمكنك أن تتخذ قرارات عن أفضل طريقة لمساعدته؛ فالقدرة على أن ترى ما الذي يحدث فعلًا مع طفل محدد من لحظة لأخرى هي ما يغيب عندما يعمل معظم المعالجين مع طفل طيف التوحُّد؛ إنهم يرون قصورًا في مهارات الطفل، ولكنهم عندما يعملون مع الطفل من الساعة 2:00 إلى الساعة 3:00، فإنهم غالبًا لا يرون أن الطفل الذي بدؤوا العمل معه عند الساعة 2:00 هو طفل مختلف عن الطفل الذي يعملون معه عند الساعة 2:45.

عند الساعة 2:15 قد يكون الطفل منغلقًا في عالمه، مُغلقًا جميع النوافذ إليه ومانعًا كل شخص آخر، بمن فيهم المعالج نفسه. في الساعة 2:45 قد يكون الطفل مترابطًا مشاركًا، مستقبلًا، وينظر للمعالج... إلخ، ولكن في معظم الحالات، فإن منهاج المعالج وطُرُقَهُ تستمر دون انقطاع من الساعة 2:00 إلى الساعة 3:00. وهذا سيئ حقًّا؛ لأن الحالين الموصوفين أعلاه يتطلبان منهاجين مختلفين تمامًا.

أليس من الرائع أن نكون قادرين على رؤية حالة الطفل بوضوح، بحيث يمكنك أن تستخدم المنهج الذي ينجح بشكل أفضل معه أو معها في كل لحظة؟

أما وقد صرت مسلحًا بكل تلك المبادئ والتقنيات والمناهج من الفصول السابقة، أليس بديعًا أن تكون قادرًا على أن تعرف بالضبط متى يكون استخدام مبدأ كالانضمام مثاليًّا، ومتى يكون استخدام الدافعية لاستنهاض طفلك مثاليًّا؟

استعد، إذًا؛ فالنظارات قادمة.

التوقيت هو كل شيء.. لماذا؟

يتم تعليم الأطفال- التوحُّديين وغير التوحُّديين- في العادة تبعًا لجدول وضعه البالغون؛ فنحن نتعلم (س) من 9:00 إلى 10:00، ونتعلم (ص) من 10:00 إلى 11:00... إلخ. ولا يختلف الحال في البيت عن ذلك؛ فنحن نقوم بكذا وكذا في الصباح، أو قبل النوم، أو أي وقت؛ والفكرة هي أننا نحن -البالغين- نحدد ماذا يحدث، ومتى يحدث.

يمكننا أن نقبل بذلك مع الأطفال العاديين، بالتأكيد قد يتذمر بعضهم، ولكن لدينا حدٌّ مضمونٌ من التفاعل معهم، وهم سيستجيبون -عمومًا- عند مناداتهم بأسمائهم، ويتبعون التعليمات، ويتفاعلون مع المداهنة، والتهديد بالعقاب، أو الوعود بالمكافآت.

لكن هذا الرخاء ليس متوافرًا مع الأطفال الخاصين؛ فلأنهم يحتلون عالمًا خاصًّا بهم، خاليًا من القيود المعهودة في حركة الشخص، فإن الأمر يعود إلينا أن نتبع المدَّ والجزر في العملية الداخلية الخاصة بهم، ومن دون شك، يمكننا أن نهمل هذا، كما يفعل معظم الناس، ولكن علينا أن نتعايش مع النتائج الجانبية لذلك: إلحاح وعناد مقابل مع أطفالنا، ثقة مهدومة، علاقة مساومة لا يهتم أطفالنا فيها بعالمنا، وتعلم بطيء للغاية.

والنتيجة التي تحدث أننا ندفع أطفالنا إلى التعلم، والتفاعل، أو معالجة المعلومات القادمة في خلال الأوقات التي لا يكونون فيها حاضرين للقيام بذلك، وما لا نقوم به هو أننا لا نستغل هذا الوقت الذي لا يكونون حاضرين فيه لنبني صلة وترابطًا معهم (من خلال الانضمام، مثلًا). في المقابل، فإننا لا نستغل بالكامل نوافذ التواصل الصغيرة والانخراط والحضور التي نحصل عليها لمساعدة أطفالنا على النمو، والانطلاق، والتواصل، وتعلم أمور جديدة (من خلال استخدام مبدأ الدافعية، مثلًا).

الحل هو أن نصبح قادرين على أن نرى بالضبط متى يكون أطفالنا في عالمهم الخاص، ومن ثمَّ غير حاضرين للتعليم أو التفاعل، ومتى يكونون مرتبطين بنا، ومن ثم حاضرين للتعلم، والتفاعل، والسير في طريقنا، وحالما نقوم بذلك، فإننا نستطيع

-عندئذ- أن نهتم بتفاعلنا مع أطفالنا، ونرتبط بهم عندما يكون الارتباط هو أفضل شيء، أو نتحداهم ونستنهضهم، عندما يكونون في منتهى الجاهزية لذلك.

طيف الاستبعاد_التفاعل

في كل دقيقة من اليوم يوجد طفلك في مكان ما على الطيف الممتد من منتهى الاستبعاد إلى منتهى التفاعلية، في بعض الأحيان يسلك طفلك سلوكًا نمطيًّا، وليس ثمة اتصال بصري بينه وبينك، ولا يستجيب عند مناداته باسمه، في هذه الحالة نقول: إن طفلك هو في طرف الاستبعاد الأقصى من الطيف، فهو مزروع هناك بقوة في عالمه الخاص، وهو عالم (استبعادي) من حيث إنه يستبعدك منه وكل شخص آخر.

في أوقات أخرى قد يلعب طفلك معك، أو ينظر إليك، أو يضحك، أو يتحدث إليك، وقد تلاحظ عندها أنه أكثر مرونة، وأكثر رغبة للسير في طريقك، في هذه الحالة نقول: إن الطفل في طرف التفاعل الآخر للطَّيْف، إنه يشارك في عالمنا، إنه (متفاعل) من حيث كونه راغبًا في التفاعل معنا ومع الآخرين، ودون شك، هناك أوقات عديدة أخرى لا يكون الطفل فيها عند إحدى هاتين النهايتين؛ ولهذا ندعو ذلك بالطَّيْف؛ فخلال النهار، قد يتقلب طفلك لأعلى وأسفل بين نهايتي الطَّيْف، وإذا كان بمقدورك أن ترى أين هو على ذلك الطَّيْف فعندها ستعرف بالضبط أي تقنية في برنامج صن-رايز ستستخدمها ومتى ستستخدمها.

الأضواء الحمراء والأضواء الخضراء

توجد طريقة بسيطة وسهلة ومختصرة لتذكر هذه المفاهيم ندعوها الأضواء الحمراء والأضواء الخضراء.

- الأضواء الحمراء = إشارات تفيد أن طفلك في الطرف الاستبعادي من الطَّيْف.
- الأضواء الخضراء = إشارات تفيد أن طفلك في الطرف التفاعلي من الطَّيْف.

ثمة مصطلح آخر أود إلقاءه عليك: التخمينات-المصغرة Micro-assessments. وهذه الكلمات تبدو أكثر تعقيدًا مما هي عليه فعلاً، عندما تأخذ طفلك ليتم تقييمه، فإنهم يُعطَونَ تخمينًا. إن الغلطة المزدوجة في هذه التخمينات هي ما يأتي:

- أنها تقيس طفلك خلال لقطة واحدة من الزمن، مع أنه يتم اتخاذ قرارات طويلة المدى من هذه اللقطة الواحدة.
- ثمة احتمالات كبيرة أن يتصرف طفلك بشكل غير عادي عند مواجهته بشخص غريب يطلب منه القيام بمهمات غير مألوفة.

أما في التخمينات المصغرة، فإنك أنت من سيقوم بأخذ لحظة لمراقبة طفلك، وتعطي تخمينًا سريعًا عما إذا كانت تعطيك ضوءًا أحمر أم ضوءًا أخضر، وعليه، كيف يمكنك أن تقول ما إذا كانت تعطيك ضوءًا أحمر أم أخضر؟

مؤشرات الضوء الأحمر:

- طفلي يقوم يقوم بالسلوكات النمطية.
- طفلتي تستبعدني مما تقوم به.
- طفلي يبدو جامدًا ومتحكمًا ومسيطرًا.
- طفلتي لا تستجيب عندما أتحدث إليها.
- طفلتي تبتعد عندما ألمسها.
- طفلي يعمل ما يجب ليبتعد عني.

مؤشرات الضوء الأخضر:

- طفلي ينظر إلي.
- طفلتي تستجيب عندما ألفظ اسمها.
- طفلي يبدو مرنًا (أي مستعدًّا لاستبدال النشاط أو تعديله).
- طفلي يبدو محبًّا وحنونًا معي.
- طفلتي تشركني في نشاطها.
- عندما أطلب طلبًا، طفلي يستجيب.
- طفلي يتحدث معي.

والآن، هل أنت جاهز لوضع كل هذا معًا؟

تقنية ABC ببرنامج صن_رايز

قُمْتُ بتطوير نموذج ABC لتيسير الأمور على الأهالي والمهنيين للقيام بقرارات لحظية عندما يعملون مع أطفالهم، وتجدُ هذا النموذج موجزًا في الجدول 10.

حرف A يرمز إلى **خمن Assess**، وهو ما ناقشناه للتو، وببساطة فإنه يعني أن الخطوة الأولى في النموذج هي أن تأخذ لحظة، وتقوم بأفضل ما لديك لتحديد الضوء الذي يعطيك إياه طفلك، هل هو ضوء أحمر أم ضوء أخضر، استنادًا للمعايير الواردة أعلاه.

حرف B يرمز إلى **ارتبط Bond**، فإذا ما اكتشفت أن طفلك يعطي ضوءًا أحمر، فإنك سوف ترغب في أن تركز على الارتباط به وبناء علاقة معه.

حرف C يرمز إلى **تَحَدَّ Challenge**، وهذا يشير إلى الأوقات التي تحصل فيها على ضوء أخضر؛ هذه هي الأوقات التي تتحدى فيها طفلك وتستنهض همته؛ لتعلمه، أو

تروج لمزيد من التفاعل، أو تقدم نشاطًا جديدًا. في هذا الجزء من النموذج، فإنك تطلب المزيد من طفلك.

خمِّن	ارتبط	تحدَّ (استنهض)
هل يقوم طفلي بالسلوكات النمطية؟	انضم	
هل يستبعدني طفلي مما يقوم به أو تقوم به؟	أعطه أو أعطها التحكم.	استخدم مبدأ الدافعية.
هل يبدو طفلي جامدًا أو متحكمًا؟	كن في غاية الود	حاول أن تبدو غبيًّا.
هل طفلي لا يستجيب إذا كلَّمته أو كلَّمتها؟	احتفل	اطلب شيئًا أو أمرًا من طفلك.
هل يبتعد طفلي عني عندما ألمسه أو ألمسها؟	لا تطلب أي شيء	استخدم 3Es.
هل يفعل طفلي ما يجب للابتعاد عني؟		شجع المحاولة.
هل ينظر طفلي إلي؟		ركز على أسس العلاقات الاجتماعية الأربع.
هل يستجيب طفلي عندما أنادي اسمه أو اسمها؟ هل يبدو طفلي مرنًا (أي قابلًا ليغير نشاطه أو يعدله؟). هل طفلي رقيق وحنون معي؟ هل يمشي طفلي أو يتحرك إلي؟ هل يشركني طفلي في نشاطه أو نشاطها؟ إذا قمتُ بطلب، هل يستجيب طفلي لذلك؟ هل يتحدث طفلي إلي؟		

الجدول 10

وقت النشاط!

اقضِ خمس دقائق مع طفلك، ولكن بدلًا من أن تحاول القيام بشيء معها (أو تطلب إليها فعل شيء)، راقبه أو راقبها فقط. وباستخدام أسئلة التخمين حاول أن تعرف ما إذا كانت تعطيك ضوءًا أحمر أم أخضر. مهم: عندما تعرف ذلك، لا تقم بشيء! لا تحاول الارتباط معها إن كان الضوء أحمر أو استنهاض همتها لو رأيت ضوءًا أخضر؛ فالمطلوب هنا هو مراقبة طفلك؛ وبينما أنت تراقب، املأ الجدول 11 بنعم أو لا بوصفه جوابًا عن كل سؤال.

سؤال التخمين	نعم/لا
هل يقوم طفلي بالسلوكات النمطية؟ هل يستبعدني طفلي مما يقوم به أو تقوم به؟ هل يبدو طفلي جامدًا أو متحكمًا؟ هل طفلي لا يستجيب إذا كلَّمته أو كلَّمتها؟ هل يبتعد طفلي عني عندما ألمسه أو ألمسها؟ هل يفعل طفلي ما يجب للابتعاد عني؟	
هل ينظر طفلي إلي؟ هل يستجيب طفلي عندما أنادي اسمه أو اسمها؟ هل يبدو طفلي مرنًا (أي قابلًا ليغير نشاطه أو يعدله؟) هل طفلي رقيق وحنون معي؟ هل يمشي طفلي أو يتحرك إلي؟ هل طفلي يشركني في نشاطه أو نشاطها؟ إذا قمتُ بطلب، هل يستجيب طفلي لذلك؟ هل يتحدث طفلي إلي؟	

نعم/لا	سؤال التخمين
	ضوء أحمر؟ ضوء أخضر؟

الجدول 11

مصادر على الإنترنت

لمزيد من المساعدة المتعمقة للمبادئ والتقنيات نرجو لك حظًّا سعيدًا من خلال زيارة:

.www.autismbreakthrough.com/chapter12

نقطة البداية

اقضِ خمس دقائق مع طفلك، حدد، بأفضل ما يمكنك (ودون استخدام الجدول أعلاه) ما إذا كان طفلك يعطيك ضوءًا أحمر أم أخضر كرر ذلك خلال اليوم في أي وقت تشاء؛ الفكرة هنا هي أن تمارس، وتعتاد البحث عن الأضواء الحمراء والخضراء عندما تكون مع طفلك. في النهاية سوف تعرف الإشارة التي يعطيك إياها دون أن تضطر إلى التوقف والتفكير فيها؛ **فالنظّارات** التي تتعلمها سوف تصبح عدسات لاصقة دائمة! وفي أي وقت تكون فيه مع طفلك سوف تعرف إن كان الوقت هو وقت الارتباط به أو استنهاض همته وتحديه.

ثالث عشر: الحمل الزائد من الإحساسات: البيئة المثلى لطفلك

ناقشنا سابقًا في الكتاب كيف تكون تجربة طفلك اليومية؛ لنعدْ إلى مكون كبير في تلك التجربة: التحديات التي تطرحها معالجة المعطيات الحسية؛ ولأغراض التبسيط اسمح لي بتكرار بعض الفقرات من الفصل 2.

طفلك يعاني صعوبة في معالجة المدخلات الحسية واستيعابها، وهذا يعني أنه يرى الأشياء، ويسمعها، ويشمها، ويتذوقها، ويشعر بها بشكل مختلف عني وعنك؛ فعندما يسمع طفلك صوتًا ما، مثلًا: قد يبدو له أعلى أو أخفض، أو ببساطة مختلفًا عما تسمعه أنت.

وأنتَ إذا ما أخذتَ لحظة الآن، وأصختَ السمْعَ للضجة التي تحدث حولك، فقد تلاحظ بعض الأصوات الصغيرة؛ سيارات، الريح، المدفأة أو مكيف الهواء، صوت التلفاز أو محادثة في غرفة أخرى... إلخ، وعلى الأغلب أنك لم تلاحظ هذه الأصوات الصغيرة من قبل، وهكذا ينبغي أن تكون الأمور.

تُقصَفُ الأذن البشرية بوابل متواصل من الأصوات النشاز، وإحدى المهمات الكبرى للدماغ هي عزل الأصوات غير الملائمة عن الصوت المهم، مثل: صوت زوجك، صديقتك في أثناء حديثهم. (حسنًا، على الأقل نحن نقول: إن ذلك الصوت مهم في معظم الأحيان!).

أما مع طفلك فإن جميع هذه الأصوات تأتيه بالشدة نفسها! (الأمور لا تحدث هكذا بالضبط، لكن هذا أفضل تقريب يمكننا الحصول عليه لما يستشعره طفلك)؛ ولذلك عندما تطلب من طفلك أن يوليك انتباهه، ويستمع إليك، فما الذي سيستمع إليه فعلًا؟ مَنْ مِنَ الأصوات الخمسة والعشرين ينبغي على طفلك أن يوليه انتباهه؟

هذه هي التجربة التي يمر بها طفلك يومًا بعد يوم، هل تعرف كيف تشعر بعد قضاء يوم في المطار (متعبًا، منهكًا، كأنما تريد أنْ تهمد حركتك)؟ حسنًا، إن طفلك يستيقظ، ويتناول إفطاره وغداءه وعشاءه، ثم يخلد للنوم في وسط مطار مزدحم، وحتى لو تم ذلك في غرفة المعيشة، فإنها تبدو له كالمطار بالنسبة إليك.

ولفهم أعمق لأنظمة أطفالنا الحسية والتعديل الذاتي، ماري سو وليامز وشيري شيللينبيرغر، مؤسِّسَتا برنامج ®Alert Program ومؤلفتا كتب عدة من بينها (كيف يعمل محركك؟) «®How Does Your Engine Run»، و(دليل القائد لبرنامج الإنذار) ®A Leader's Guide to the Alert Program. وهما مقتدرتان وواسعتا الاطلاع عندما يتعلق الأمر بتفاصيل التكامل الحسي والتعديل الذاتي. وقد التحقتُ بأحد مقرراتهما، وزارتا مركزنا، وتقومان بعمل رائع، وترسلان الأهل إلينا؛ لأنهما تدركان أهمية أنظمة الحس لدى أطفالنا، وأهمية الثقة والعلاقات الشخصية في الوقت نفسه. وقد كتبتا مقالة للآباء والأمهات الذين يستخدمون برنامج صن-رايز يتوافر تحت Free Resources في موقع www.alertprogram.com. وإن هاتين السيدتين رائعتان، وتهتمان بحق!

وبالنظر إلى التحديات التي يواجهها طفلك في معالجة المعطيات الحسية، فإن الاهتمام ببيئة طفلك أمر جوهري؛ فالبيئة الحسية المُفرطة overstimulating environment (في المدرسة، أو في البيت، أو أي مكان آخر) قد تغدو عائقًا أمام تقدم الطفل وتفاعله؛ ولذلك فإنك تريد أن تقوم بكل ما يلزم لتقليل هذه الاستثارة المفرطة جاعلًا من البيئة المباشرة لطفلك تفضي إلى معالجة حسية ناجحة، ومن ثمَّ إلى التفاعل والتعلم ما أمكن.

إيجاد بيئة مثالية

كيف تقوم بذلك؟ خصص غرفة في المنزل لتكون غرفة لعب خاصة أو غرفة تركيز، حيث يمكن للعمل الأكثر أهمية لطفلك أن يتم، وإليك خصائص وضعية كهذه:

1. خالية من المشتتات

معظم الغرف التي تجد فيها طفلك أو طفلتك نفسها تغص بعناصر صغيرة مشتتة للانتباه؛ جداريات وصور على الحائط، أغراض منثورة على أرضية الغرفة، هواتف

رنانة، أناس يتحدثون، تلفاز يصرخ، أشخاص يدخلون ويخرجون، نوافذ مطلة تسمح بنور كثير... إلخ. إن واحدًا فقط من هذه المشتتات قد يكون مفرط الإثارة بحد ذاته لشخص لديه تحديات حسية. اختر غرفة مغلقة تمامًا في المنزل ذات باب قابل للإغلاق (يمكنك أن تستخدم غرفة نوم طفلك إذا صلحت لذلك)، وقم بما يلزم لإزالة ما ورد أعلاه من مشتتات بقدر ما تستطيع، وفي الحقيقة ابذل أفضل ما في وسعك لجعل الغرفة مملة للطفل العادي. (إنها لن تكون مملة لطفلك الخاص).

2. خالية من معارك السيطرة

هل تذكر نقاشنا في الفصل 10 عن أهمية تجنب معارك السيطرة؟ كي تكون هذه الغرفة المكان الذي يمكنك أن تحصل فيه على تفاعل استثنائي مع طفلك وتَقَدمِهِ ينبغي أن تكون مكانًا يشعر فيه بالأمن والأمان، ومعارك السيطرة تفسد ذلك الأمن والأمان، ناهيك عن أنها تعكر ثقة طفلك وعلاقته معك، وهذا يعني أن تجعل هذه الغرفة غرفة (نعم). أنت تريد أن تكون هذه الغرفة آمنة بحيث لا تضطر إلى قول لا لأي شيء، مثلًا: (لا تلمس ذلك، لا تتسلق فوق ذلك، لا تقم بذلك»، خلافًا للمطبخ، مثلًا، حيث تضطر إلى قول لا للعديد من الأشياء: السكاكين الحادة، المدفأة الساخنة، وغيرها.

3. الألعاب على رف لا يستطيع طفلك الوصول إليه

الهدف هنا ليس جعل الأمور صعبة على طفلك؛ بل هو تعزيز التفاعل، يمكنك أن تضع كل ما يريده طفلك أو ما تريده طفلتك على الرف، ولكن عليها أن تحتاج إليك أنت للوصول إليه، وهذا الترتيب سيجعل منك شريكًا وصديقًا لطفلك (بدلًا من أن تكون عائقًا). تذكر أن هذه الغرفة هي غرفة (نعم)، هذه الغرفة عليها أن تكون غرفة يشعر فيها طفلك بالسيطرة والحكم الذاتي، ومع ذلك، فإن طفلك أو طفلتك لا تستطيع الوصول لما تريده من دون عونك؛ ويا لك من عون! ستكون هناك حاضرًا، مستعدًّا للتحرك، وجاهزًا لجلب ما تريده لها فور أن تطلبه منك.

4. لا ألعاب إلكترونية، لا تلفاز، ولا حواسيب

أعرف أن ردك الغريزي على هذا التوجيه هو الرفض، وأنا أفهمه، وأعرف أنك قد تشعر بأن طفلك يستمتع بهذه الأشياء، أو لربما تخدم هذه الأشياء كجليسة أطفال مؤقتة، بينما تعد أنت العشاء، ولكن من الضروري أن نفهم أن هذه الأشياء تساعد طفلك ليكون متوحِّدًا. أولًا، هذه الأدوات توجد السلوكات النمطية، (وكما تحدثنا في الفصل 2 لا خطأ في السلوكات النمطية عندما يوجدها طفلك، ولكن هذا لا يعني أن نقوم نحن بتوفير الآلية التي تساعد على إيجادها). ثانيًا، أيًّا كانت القيمة التعليمية لفيديو، أم لعبة، أم برنامج حاسوب، فهو لن يعلم طفلك كيف يتفاعل، ويكون اجتماعيًّا. (في الواقع هذه الأدوات سوف تسهل على طفلك أن يكون أقل تفاعلًا). وثالثًا، وطالما كانت هذه الأدوات في الغرفة ستكون أنت مجرد عنصر ثانوي بالنسبة (إلى طفلك)؛ ففي خاتمة المطاف لا يمكنك أن تصدر أضواء متعددة الألوان من عينيك (أو تقوم بما يمكن للآلة أن تقوم به)، وهذه الأدوات لا يمكنها أن تستنهض طفلك كي يصير اجتماعيًّا؛ ولذلك على المدى القصير سوف يفضل طفلك هذه الأشياء عليك. خلاصة الأمر: إلكترونيات أقل، تفاعل أكثر.

5. واحد لواحد

لهذه المدة (وليس إلى الأبد) أنت تريد شخصًا واحدًا فقط في الغرفة مع طفلك، وهدف ذلك هو منع فرط الإثارة وزيادة التفاعل، أنت تحاول أن تبني جسرًا من عالم طفلك لعالمك، وينبغي لهذا الجسر، في البداية، أن يكون من شخص لشخص، من طفلك إلى شخص آخر، وهذه أسهل طريقة لصياغة ارتباط شخصي.

6. إذا أمكن: نافذة واحدة بزجاج ذي اتجاه واحد للضوء، أو من اثنتين إلى أربع كاميرات صغيرة

لدينا هذه الوضعية في المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد، ولكن غرف اللعب لدينا معدة لتكون مثالية دون شك، ليس على غرفتك أن تكون كذلك، لكنك تريد طريقة

لترى ما يحدث في غرفة لعب طفلك أو غرفة التركيز؛ وهذا مهم لأمرين: لترى ما يقوم به طفلك، ولتستطيع أن تعرف ماذا يفعل الشخص الآخر مع طفلك.

لماذا قد يكون من المفيد إغلاق الغرفة؟

غالبًا ما أُسأَلُ: لماذا يقوم الأهل في برنامج صن-رايز بإغلاق باب غرف اللعب لأطفالهم.

ولنكون على بيِّنة، فنحن لا نتحدث عن حبس طفلك بغرفته وإغلاقه الباب بنفسه؛ تذكر: هناك راشدٌ موجود في الغرفة دائمًا.

وإذ نقول هذا، قد يكون من الملائم أن أذكر أنني لم أسمع أحدًا في حياتي يسأل هذا السؤال عن إغلاق الأبواب الأمامية والخلفية للمنازل، عادة (مع وجود الطفل وشخص واحد على الأقل في الداخل)، ولا أعرف أحدًا يدافع عن سياسة الأبواب المفتوحة للمنازل، حيث يمكن للأطفال التوحُّديين أن يغادروا المنزل ببساطة عندما يرغبون، ويذهبون للمشي في الشارع.

وأنا أقول هذا لأُظهر حقيقة أن هناك دائمًا بيئة مغلقة تحيط بطفلك، والسؤال هو أين نضع ذلك السور، أنت لا يمكنك أن تعمل مع الطفل، وهو يجري من غرفة إلى أخرى (طفلك قد لا يقوم بذلك، لكن العديد يفعلون).

ليس الغرض حبس الطفل، بل هو إعطاء طفلك بعض الراحة، ومنحه بيئة محبة، مربية، معينة له.

وعليه، إذا كنتَ تؤمنُ أنه من المفيد أو الضروري لطفلك أن توجد بيئة واحد لواحد خالية من معارك السيطرة وغير مفرطة الاستثارة، فإن غرفة اللعب أو غرفة التركيز

ذات باب غير مفتوح على مصراعيه هو الخيار الذي قد ترغب فيه. ودون شك، ففي النهاية يعود الأمر إليك.

عندما تأخذ طفلك إلى المتجر، ساحة لعب، أو المتنزه

يشعر العديد من الآباء والأمهات أنه من الضروري أن يأخذوا أطفالهم إلى ساحة لعب أو أمكنة مشابهة، حيث يمكن أن يكون طفلهم (طفلًا عاديًّا)، ويشعرون أن عدم القيام بذلك يحرم طفلهم من تجربة حيوية.

من الضروري أن نفهم -مع ذلك- أن طفلك -في هذا الوقت- ليس (طفلًا عاديًّا)؛ طفلك مختلف؛ طفلك لديه تحديات خاصة، وإذا كان وجود طفلك في بيئة عادية سوف يحل مشكلاته، فإنك لن تكون تقرأ هذا الكتاب، ولن يكون لدينا وباء التوحُّد؛ لأنه يمكننا أن نأخذ أولادنا إلى بيئات عادية مع أطفال عاديين، ومن ثمَّ، فالمسألة محلولة!

أنت تعرف أفضل من أي شخص آخر أن هذه ليست الطريقة التي تعمل بها الأمور، أنا أفهم أنك تريد -أحيانًا- أن تعمل الأمور بهذه الطريقة؛ أفهم ذلك حقًّا، ولا أستكثر عليك رغبتك هذه، ولكنني أعرف أيضًا أنك تحب طفلك وترعاه، وسوف تذهب إلى أقاصي الأرض لمساعدته أو لمساعدتها.

لذلك أرجو منك فهم ما يأتي: بسبب التحديات التي يواجهها طفلك في معالجة المعطيات الحسية لا يمكنها أن تحظى بتجربة (عادية) في المتنزة، (ليس الآن)، طفلك لن يشعر بالنجاح في الأماكن العامة عندما يكون هناك فرط في الاستثارة، وهو أو وهي لا تستطيع خوض هذه التجربة.

ولكن، أليس من الرائع أن تكون قادرًا على إعادة عرض هذه التجارب لطفلك لاحقًا، عندما تستطيع أن تعالجها، وتكون ناجحة؟ هذا ممكن! ولا يتطلب الأمر منك

أن تكون مثاليًّا، إنه يتطلب منك بعض الاستثمار، إنه يتطلب بعض الوقت المركز الآن؛ وقتًا تقلل فيه النزهات أقل ما يمكن؛ لتحظى بالثمار سنوات لاحقًا.

لقد سمعت آباء وأمهات يصرخون بعناد أن أولادهم يحبون الخروج من المنزل والتنزه في هذه البيئات العامة، وأنا أجيب عن ذلك بأحد الاقتباسات المفضلة لدي من أختي برين: «مدمنو الهيروين يحبون الهيروين فعلًا، لكن ذلك لا يعني أن الهيروين مفيد لهم». (هذا الاقتباس رائع جدًّا. وسأذكره ثانية في الفصل 16، عندما نتحدث عن الحمية).

عندما يواجه الأطفال تحديات في معالجة المعطيات الحسية، ويدخلون بيئات تطغى على نظامهم العصبي يحدث أحد أمرين، العديد من الأطفال يحدث لديهم رد فعل، ويصبحون عرضة للانهيارات، بعضهم الآخر يستمتع، ويصبح مدمنًا على دفق الأدرينالين والكورتيزول الذي يجري في أنظمتهم الضعيفة.

إذا كان طفلك من النوع الثاني فسوف تبدو كما لو أنه أو أنها تحب الحضور إلى البيئات مفرطة الاستثارة، وهذا لا يعني أنه ملائم لها، ولا يعني أن نظامه أو نظامها العصبي لا يتأثر، وأن قدرتها على التفاعل والتعلم لم تضعف بفعل تلك البيئة.

هل يمكنني أن أقول بثقة، ومن دون أن أقابل طفلك: إنه لا يمكنه أو لا يمكنها احتمال البيئات العامة مفرطة الاستثارة التي يبدو أنها تستمتع بها؟ كلا. ولكن يمكنني أن أخبرك ما يأتي: بالنسبة إلى نحو 99 في المئة من الأطفال الذي نراهم، فإن هذه البيئات تكبح تعلمهم وتفاعلهم، وما لم يكن طفلك شديد التفاعل مع الآخرين، ومرنًا، وقادرًا على التناغم مع جميع الأصوات والأضواء، ولا يصاب بالانهيارات في هذه النزهات، ولا يقوم بالسلوكات النمطية، أو ينهار بعد ساعتين من العودة للمنزل، فإن طفلك على الأرجح واحد من هؤلاء 99 في المئة.

من غرفة اللعب إلى (العالم الفعلي)

لا يعني مطلب أن تكون غرفة اللعب أو غرفة التركيز غرفة (نعم) أنه لن يتم تحدي طفلك أبدًا؛ بل الأمر عكس ذلك تمامًا. ففي تلك الغرفة سيتم تحدي طفلك أكثر وبشكل أكثر وضوحًا ومباشرة في الجوانب الجوهرية لتوحُّده أكثر مما في أي مكان آخر على الأرض.

عندما لا يكون طفلك مضطرًّا إلى أن يتعامل مع مليون من المعطيات الحسية الأخرى يمكنه فعلًا أن يسير إلى الأمام على الأسس الأربعة: الاتصال البصري، والتواصل غير اللفظي، والتواصل اللفظي، ومدى الانتباه التفاعلي، والمرونة.

عندما تزيل فرط الإثارة، وتخرج طفلك من حالة الصراع أو التحليق التي ترافق فرط الإثارة يتغير كل شيء، وأنا لا أعني أن طفلك يصبح متفاعلًا فحسب، على الرغم من أن هذا ما نراه يحصل، بل أعني كذلك أن الأطفال في غرف التركيز يتعلمون التحكم في أنظمة دخول الإحساسات الخاصة بهم. وتدريجيًّا يبدؤون باحتمال المزيد والمزيد من الاستثارة إذا أضيفَت شيئًا فشيئًا، وليس دفعة واحدة.

إذا طلبتُ إليك أن ترفع مئتي باوند فإنك -على الأرجح- لن تستطيع ذلك حتى ولو حاولتَ طوال اليوم (أو طوال الأسبوع)؛ ولكن لو جعلتك تبدأ بثلاثين باوندًا، وتزيدها لأربعين، ثم خمسين، ثم ستين، ففي النهاية سنصل إلى مئتي باوند.

مع مرور الوقت، سوف نجعل غرفة اللعب تقترب من العالم الخارجي أكثر فأكثر، إلى أن ينعدم الفارق، وعندها لن يحتاج طفلك إلى بيئة خاصة أبدًا، ويمكنه النجاح في أي بيئة.

لقد كنتُ في غرفة لعب ثلاث سنوات ونصف متتالية، وأمضي أوقاتي الآن في أماكن مكتظة مجنونة في العديد من دول العالم، لقد أثبتت غرفة (نعم) الخالية من المشتتات التي أعدها لي والداي عام 1974 أنها هبة من الله لي الآن.

قصة جوردان

منذ سنوات عدة جاء فتى اسمه جوردان من المملكة المتحدة إلى المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد (أنا أستخدم اسمه الحقيقي؛ لأن قصته قد بُثت على التلفاز عالميًّا)، وقد بثت محطة BBC برنامجًا وثائقيًّا بعنوان (أريد أن يعود طفلي الصغير)، الذي تتبع جوردان وعائلته عندما أتوا إلى ATCA، ومن ثم استمروا في برنامج صن-رايز في البيت. (اتصل مع ATCA إذا أردت قرص DVD من هذا البرنامج الوثائقي).

قصة جوردان مذهلة؛ فقد تغير بشكل درامي، وسأدع لك مشاهدة البرنامج لتختبره بنفسك، لكنني أريد أن أبرز جانبًا واحدًا من قصة جوردان لملاءمته التامة هنا.

قبل أن يأتي جوردان إلى ATCA كان في حالة فرط استثارة متواصلة؛ فقد كان يصرخ ويبكي معظم الوقت، مثقلًا بكل الاستثارات، فإذا ما جزَّ أحدٌ العشب بالقرب من منزله كان يغطي أذنيه بيديه ويصرخ؛ كانت هذه هي التجربة اليومية لوالديه، وكثيرًا ما وجدا صعوبة في أن يمضي اليوم بخير.

بعد أسبوع من الحضور في بيئة غرفة اللعب عندنا، لاحظ جوردان أن أحد موظفي الصيانة لدينا يجز العشب خارج نافذته؛ فتمشى إلى النافذة، وبهدوء أخذ يراقب جز العشب، ولم يبك، أو يغط أذنيه.

كان والدا جوردان مصدومين، أما نحن فلا، فنحن نرى تأثير غرفة التركيز كل يوم.

بيئة متطرفة

إذا كان إعداد غرفة لعب أو غرفة التركيز لطفلك بحسب جميع الإرشادات والتوصيات في هذا الفصل يبدو لك أمرًا متطرفًا، فإنني أريد أن أقول لك: إنني أتفق مع ذلك؛ فغرفة برنامج صن-رايز متطرفة، طفلك لديه توحُّد؛ ولذلك يلزمه التطرف، غرفة التركيز هي بيئة متطرفة مؤقتة مصممة للحصول على نتائج دائمة مطلقة. إذا كان ذلك هو ما ترغب فإن اتباعك للخطوات في هذا الفصل أمرٌ جدير بالاعتبار.

وقت النشاط!

لجعل نفسك تبدأ، خذ بعض الوقت لملء الجدول 12.

خمسة أشياء يمكنك القيام بها لجعل بيئة طفلك المباشرة مثالية
(1
(2
(3
(4
(5

الجدول 12

مصادر على الإنترنت

لمزيد من المساعدة المتعمقة للمبادئ والتقنيات في هذا الفصل تفضل بالدخول إلى:

.www.autismbreakthrough.com/chapter13

نقطة البداية

قبل أن تبدأ بإعداد أي غرفة لعب أو غرفة تركيز رسمية يمكنك أن تقوم ببعض الخطوات الأساسية في غرفة المعيشة لديك، في غرفة نوم طفلك، أو أي غرفة أخرى ستكون فيها مع طفلك:

أزل جميع الأغراض من على الأرضية، والمناضد، والطاولات. أغلق جميع الأبواب في هذه الغرفة أيضًا. افصل جميع الأدوات الكهربائية (عدا الأنوار دون شك!). أحضر ثلاث دمى غير إلكترونية، أو ألعابًا تعتقد أن طفلك يحبها، أو سوف يحبها، كالحيوانات المحشوة (هذا يُعدّ بندًا واحدًا)، وكرة، وآلة موسيقية، أو إذا كانت طفلتك متطورة، فأحضر ألعاب ورق، أو ألعابًا لوحية، أو ورقًا وأقلامًا (وهذه بند واحد أيضًا). الآن صار لديك غرفة لعب مؤقتة! اقضِ ثلاثين دقيقة في هذه الغرفة مع طفلك اليوم، وركز على أن تستمتع بهذا الوقت معها.

رابع عشر: نوبات الغضب وغيرها من التحديات السلوكية: كيف يؤدي تغيير ردود أفعالك لتغيير كل شيء

أنا واثق أنه لا يوجد لدى طفلك أي تحديات سلوكية؛ أليس كذلك؟ حسنًا، هذا سؤال غبي: إذا كان طفلك إنسانًا فهو سيقوم بأمور ستجد -أحيانًا- صعوبة في التعامل معها، ولا بأس في ذلك، سواء لك أم لطفلك.

وما قد يفاجئك هو الدور الكبير الذي تؤديه أنت في نوبات غضب طفلك (صراخًا، ضربًا، عضًّا... إلخ) وغيرها من السلوكات ذات الصلة. وفي الحقيقة ثمة فرص مرتفعة لأن تكون أنت من يعلم طفلك، دونما قصد، أن يقوم بالمزيد من السلوكات التي تريده أن يتوقف عن القيام بها.

ولكن كيف يكون هذا ممكنًا؟

مقارنة

هل قضيتَ وقتًا طويلًا في دولة أجنبية لا يتم الحديث فيها بالإنجليزية؟ وفي المقابل هل قضيتَ وقتًا في دولة ليست الإنجليزية فيها اللغة الأولى، ولكن يستطيع أي شخص فيها الحديث بالإنجليزية بطلاقة؟

اسمحوا لي -من فضلكم- بالحديث بإيجاز عن تجربتين خارج بلدي. وقد تذكرون من الفصل 1 أنني قضيتُ بعض الوقت في أستوكهولم في السويد.

والسويديون يتكلمون السويدية دون شك، ولكنهم يتكلمون الإنجليزية بشكل رائع، ويستمتع كثيرون منهم بالحديث بها مع من هم إنجليزيون بالأساس، وفي السنة التي عشت فيها في أستوكهولم أخذت دروسًا في السويدية خمسة أيام في الأسبوع، وإضافة لذلك فإنني جيد في اللغات؛ ولذلك توقعت أن أكون طَلِقَ اللسان في نهاية السنة.

كنت على خطأ تام.

السويدية ليست صعبة بوصفها لغة، ولكن ما لاحظته، عندما كنت أتجول في وسط البلد في أستوكهولم، هو أنني عندما كنت أوقف شخصًا لأسأله عن الاتجاهات كنت أبدأ حديثي بالسويدية، وحالما أجد نفسي متعثرًا أقلَّ تعثر أعود سريعًا إلى الإنجليزية؛ وفي اللحظة التي أقوم فيها بذلك يرد علي من أقوم بمحادثته بإنجليزية واضحة، كان الأمر مثيرًا للإعجاب تمامًا.

والمشكلة الوحيدة هي أنني -نظرًا لأن هذا الموقف كان دائم الحدوث- لم أصبح طَلِقَ اللسان في السويدية مع نهاية العام. كيف ذلك؟ طالما أنني كنت أعرف أن الناس تفهم الإنجليزية، فإنه لم يكن لدي فرق كم عرفت من السويدية أو عدد المرات التي طلب أستاذي مني أن «Tala Svenska, du skit!» أي: (تحدث السويدية)، متبعًا إياها بشتيمة أرفض ترجمتها. كنت أعود للغتي القديمة، ولم أستطع تمامًا أن أنتقل إلى اللغة الجديدة.

لكنني قضيت وقتًا في إسبانيا، حيث لا يعرف معظم الناس الإنجليزية، وإذا ما وجب علي أن أجد دورة مياه، فقد كان ينبغي أن أسأل بالإسبانية. ومع أنني درست الإسبانية في المدرسة الثانوية، فإنني مع ذلك قد انصدمت من السرعة التي استطعت فيها التقاط اللغة، والمفتاح لذلك: الإسبانية كانت اللغة الوحيدة التي يفهمها أي شخص، والتواصل بالإسبانية كان الطريقة الوحيدة بالنسبة إلي لإيصال أي شيء للآخر؛ ولذلك نجحت في الإسبانية بامتياز.

نوبات الغضب: الرؤية القديمة

تبين المقارنة السابقة مفهومًا ينطبق بقوة على طفلك؛ ففي معظم الأحيان عندما تنتاب طفل طيف التوحُّد نوبة غضب، أو يبدأ في الضرب أو الصراخ أو البكاء... إلخ، يأخذ الأهل أحد مسارين: الخيار الأول إما أن يغضبوا، ويقوموا بردّ فعل موبخين الطفل. الخيار الثاني (وهو ما يحصل غالبًا) يحاولون (حل المشكلة)، ويسألون: «ما

المشكلة، يا حبيبي؟»، ثم يقفزون بشكل مسعور لمعرفة ما الذي يريده طفلهم كي يعطوه إياها كي تتوقف نوبة الغضب.

والسؤال الأكثر أهمية الذي يدور في أذهان الأبوين هو: كيف أوقف نوبة الغضب هذه؟ وأنا أدعو هذا السؤال: (سؤال العبودية الْمُلزِمة)؛ لأنك حالما تسأل هذا السؤال تهانينا لك! أنت الآن خادم لنوبة غضب طفلك؛ لأنك سوف تقوم بكل ما يلزم لإيصال تلك النوبة إلى نهاية ميمونة. كلا النوعين لرد الفعل المشار إليهما أعلاه (الخيار الأول والخيار الثاني) يقعان تحت عنوان (ردود الفعل الكبرى)، وردود الفعل الكبرى عاطفية، وسريعة، ومزركشة، وصاخبة (عادة)، ومليئة بالفعل.

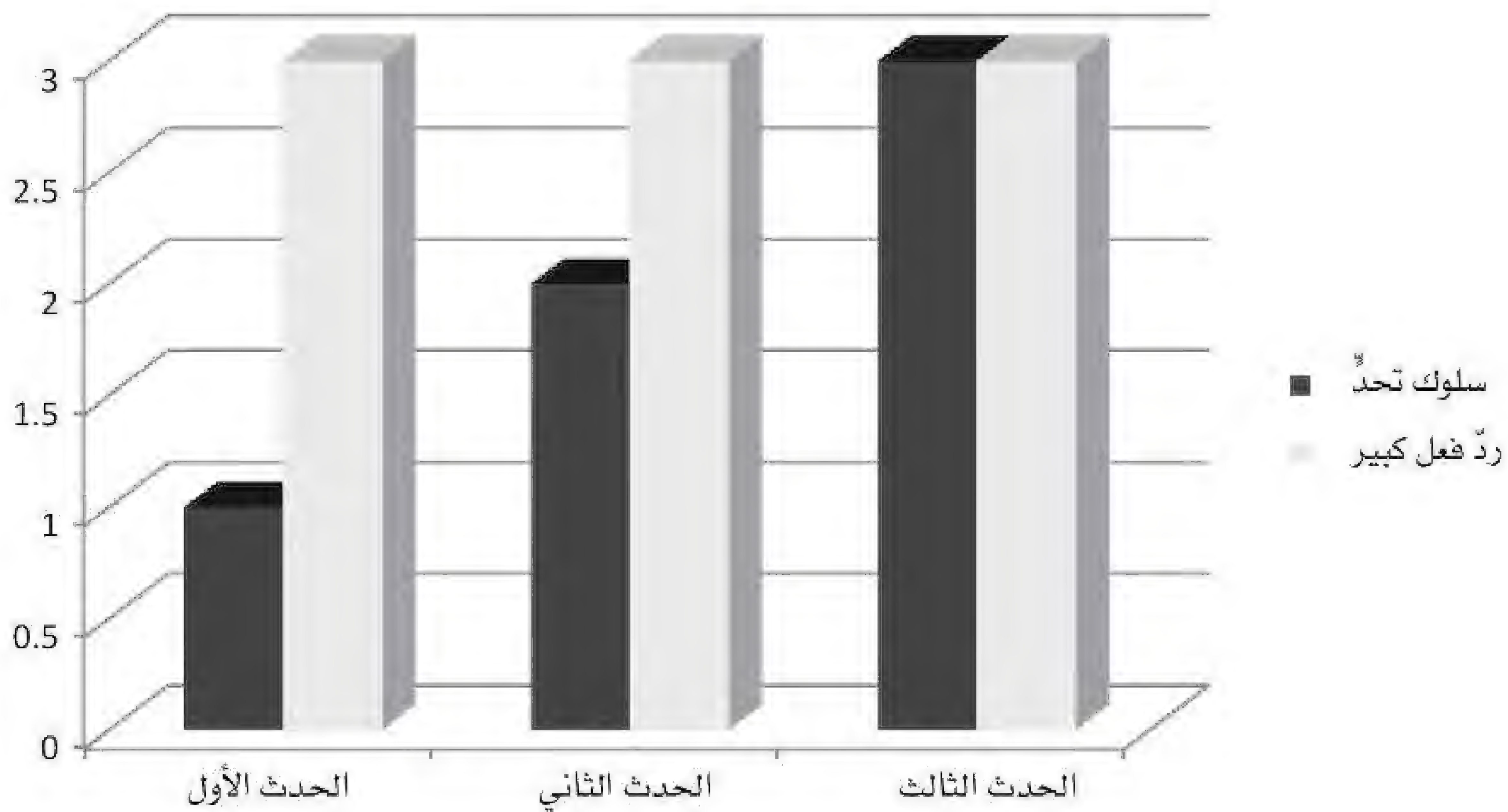
والسبب في ردود الفعل الكبرى هذه هو أن الأبوين ينظران إلى نوبة الغضب بوصفها نوعًا من نظام إنذار، فإذا ما انطلق يصبحان في حالة تأهب قصوى، ويسعيان لمعرفة الأمر الطارئ وإصلاحه، وفوق ذلك ثمة ارتباط وجداني مباشر بين نوبة غضب طفلهما وانزعاجهما الخاص، ويشعران بالانفعال الفوري (وذلك لا يساعد طفلهما على الهدوء).

ليس من الصعب فهم هذا؛ فمعظم الآباء والأمهات يشعرون بالانفعال؛ لأنهم ينظرون لنوبة الغضب بوصفها أمرًا خاطئًا، وكل دقيقة تتواصل فيها هذه النوبة تمثل إشارة لهم أنهم ليسوا أبوين صالحين؛ ففي خاتمة المطاف الوالدان (الصالحان) هما من يحلان مشكلات أطفالهما، ويوقفان غضبهما. أليس كذلك؟

ولكن مهلًا! فأنا لم أصل بعد لأفضل ما في هذا الأمر!

فأنت لا تصبح عبدًا ملتزمًا لطفلك فحسب، ولكنك بالتأكيد ستحظى بنوبات غضب أكثر فأكثر من طفلك. لماذا؟ ألقِ نظرة على الشكل 2 في الصفحة المقبلة الذي يبين ما يقوم به معظمنا عندما يواجهون تحديات سلوكية، وكيف يؤثر ذلك في سلوك أطفالنا مع الوقت.

وكما ترى يقود رد فعل كبير من أحد الوالدين إلى سلوك أكثر جموحًا من الطفل. وفي كل مرة يقوم أحد الوالدين (أو الأستاذ، أو المعالج، أو أحد أفراد الأسرة... إلخ) بالاستجابة بهذه الطريقة، يكبر السلوك الجامح اللاحق بوتيرة أعلى، ويصبح أكثر حدة، وتزداد مدته.



الشكل 2

إضافة إلى ذلك، فإن مصطلح (التحدي السلوكي) لا يشير إلى نوبات الغضب فحسب، بل يشير أيضًا إلى الحالات التي يقوم فيها الطفل بأمور مثل نزع صورة عن الحائط، أو التكلم بصوت عالٍ، أو إحداث فوضى في مكان عام، أو كسر غرض منزلي، أو الركض إلى الشارع، أو استخدام الألفاظ النابية.

ماذا يحدث عندما يسلك طفلك بإحدى هذه الطرق؟ في معظم الأحيان نتوهج مثل شجرة عيد الميلاد؛ فمثلًا: إذا نزع الطفل صورة عن الحائط، فإننا نركض إلى حيث يوجد الطفل (مع تعبير بالصدمة أو الغضب على وجوهنا) ونتساءل متعجبين: «حبيبي، ما الذي قمت به؟! لا يفترض بك أن تقوم بذلك!»، وقد يشعر بعضنا بالذنب تجاه رد فعلنا، ونقول: «أنا أعرف أنك لا تقصد. دعنا نأخذك إلى غرفة أخرى»، ولكن

الوقت يكون قد تأخر؛ فنحن قد قمنا بردّ فعل كبير، ومن ثمَّ نحن داخل حدود الرسم البياني أعلاه.

وسواء أكان الأمر نوبة غضب أم أمرًا آخر، فإن نتائج ذلك الشكل واحدة: المزيد من التحديات السلوكية.

سوف أشرح السبب بعد هنيهة، ولكن لنكتشف رؤية أخرى.

نوبات الغضب بوصفها تواصلًا

إليك الرؤية الجديدة: عندما تنتاب طفلك نوبة غضب، أو يبدأ بالضرب أو البكاء أو القرص، أو الصراخ... إلخ، فإنه يحاول التواصل! رائع! أنت تريد منه أن يتواصل!

لكن هناك مشكلة واحدة: طفلك يتحدث إليك بالسويدية! والسويدية دون شك تواصل أكبر من عدم التواصل أبدًا، لكن السلبي في ذلك -من وجهة نظر الطفل- أنه لا يوجد حوله من يفهم السويدية، فطفلك لا يستطيع الذهاب إلى المتجر، والصراخ، والحصول على علبة من العلكة، لن يعرف أحد ما الذي يريده.

ولذلك من الضروري أن نفهم أنه عندما يقوم طفلك بأمر يشبه نوبة غضب، فهذا ليس جرس إنذار، وليس تصريحًا بخصوصك بوصفك والدًا؛ إنه محاولة للتواصل؛ (ولهذا السبب بالذات فنحن لا ننضم في نوبات الغضب؛ فالانضمام هو ما نقوم به عندما يستبعدنا الطفل، وينفصل عنا، نوبة الغضب عكس ذلك تمامًا، والطفل الغاضب يسعى للتواصل معنا، وليس للانفصال).

باستخدام هذه الرؤية، لنعدْ إلى الشكل السابق؛ لماذا يؤدي رد فعلك الكبير إلى تشجيع طفلك على فعل المزيد من السلوك الجامح مع مرور الوقت؟

ثمة سببان: الأول، لعلك تذكر من الفصل 11 أن ردود الأفعال الكبرى تؤدي إلى أفعال متكررة، وهذا يخدم طفلك عندما نطبقه على الاحتفالات الكبيرة؛ أعني ردود الأفعال الكبيرة التي ناقشناها في ذلك الفصل. عندما تحتفل بنظرة طفلك إليك ستحصل على نظرات أكثر، ولكن لا يخدم طفلك (أو أنت) عندما يكون رد فعلك الكبير بالضبط هو السبب في حدوث ما لا تريد.

تذكر أن طفلك يعيش في عالم لا يشعر فيه -غالبًا- بالسيطرة أو القدرة على التنبؤ؛ لذا فهو يبحث دائمًا عن السيطرة والتنبؤ، فإذا ما توهجت كشجرة عيد الميلاد عندما يقوم بالسلوك X فسوف يقوم به أكثر، ولو من باب الاحتفاظ بالتنبؤ والسيطرة.

السبب الثاني، لأن يؤدي رد فعلك الكبير إلى مزيد من التحديات السلوكية هو أن رد فعلك يقول للطفل: إنك تفهم السويدية- وبخاصة إذا ما أخذت تدور محاولاً (إصلاح) الأشياء؛ فطفلك ليس غبيًّا، ولماذا سيحرك ساكنًا ليتحدث جملة كاملة عندما يكون بمقدوره أن يصرخ، وأن يفهم الآخرون ما يريد (بشكل عام على الأقل)؟ ولماذا يقوم بأعمال شاقة لازمة لصياغة كلمات عندما تجعل نوبة غضب كل شخص ينطلق؟

ولكن، مهلًا، فأنا لم أصل بعد إلى الجزء الأفضل!

فأنت لست فقط عبدًا ملتزمًا يقوم بتعليم طفلك لزيادة تحدياته السلوكية أو تحدياتها السلوكية لأنك تفهم السويدية، لكنك ساعدته على أن يقلل تواصله المفيد المنتج.

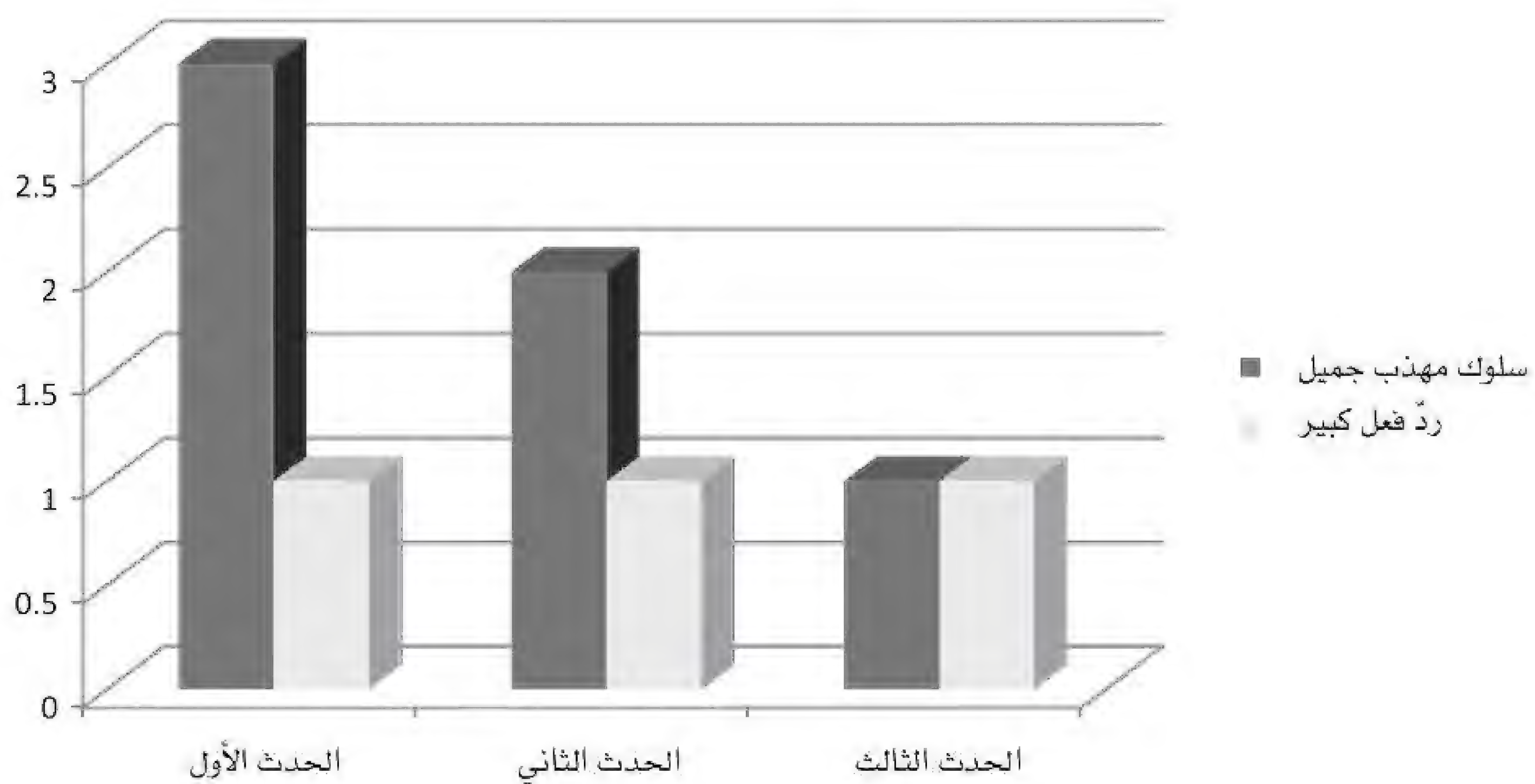
لنستكشف السبب.

لنلقِ نظرة أخرى على الشكل 2.

حسنًا. ما الذي يحدث عندما يقوم طفلك بالانخراط في سلوك تواصلي جميل؟ إذا كنت مثل معظم الناس فسوف تعدّ ذلك أمرًا غير طارئ، ولن تقع من طولك كما يقولون محاولًا أن تستجيب.

افترض أنك تعدّ العشاء الآن، وقد أتى طفلك إليك، وقال كلمة أو كلمتين بهدوء، أو قام بشد أكمامك برفق؛ إذا كنت في وسط عملية الطهو، فلربما ستقول: «أنا أسمعك، حبيبي، سأكون معك خلال بضع دقائق. ويلزمني أن أنهي إعداد العشاء».

إن نتائج حوار كهذا موضحة في الشكل 3.



الشكل 3

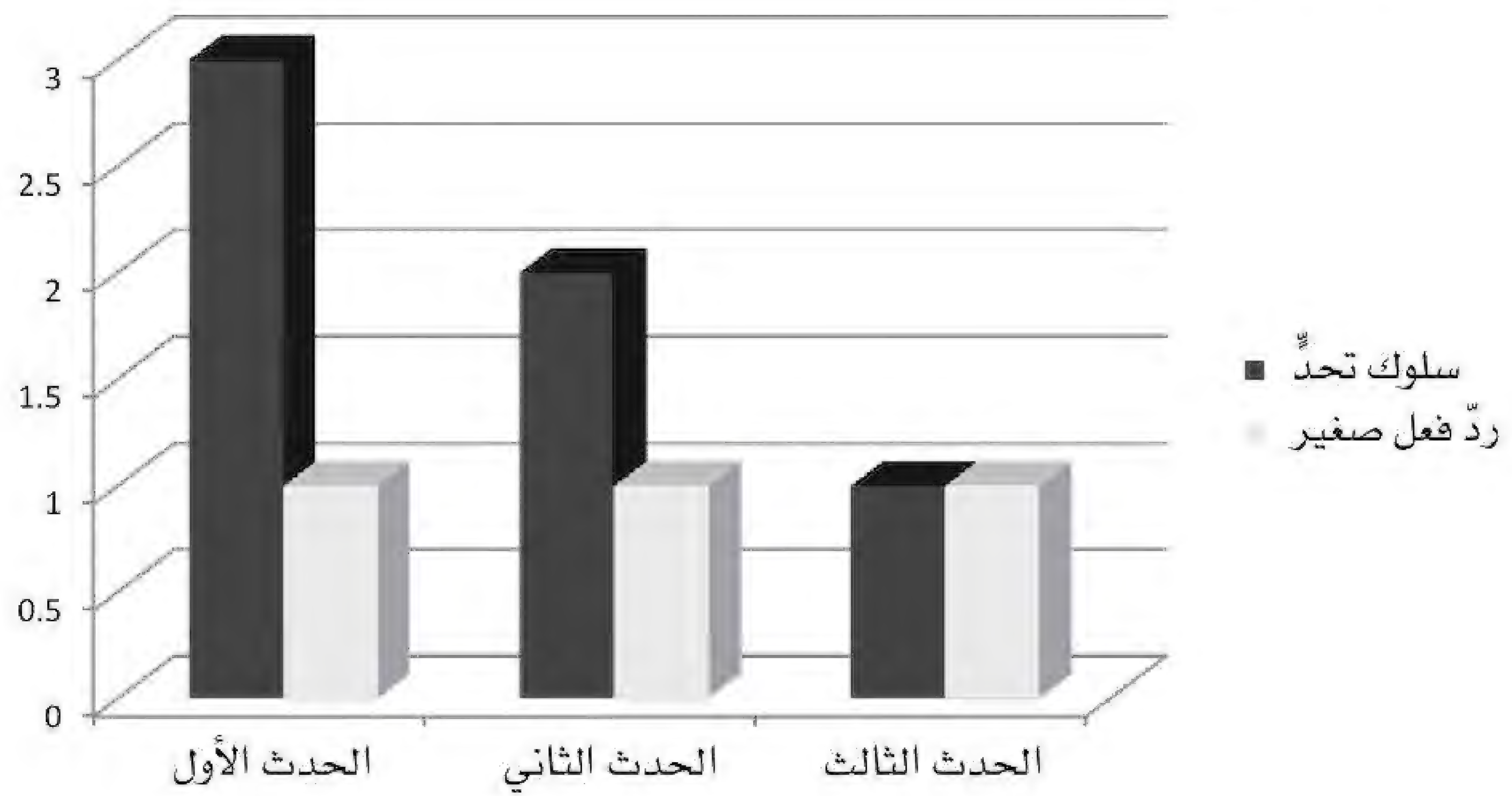
آه، ولكن كيف نسلك عندما نعدّ العشاء، ويبدأ طفلنا بالصراخ؟ العشاء يمكنه أن ينتظر، فلدينا أزمة بين أيدينا الآن! وسنعود إلى الشكل 2.

ما الذي يستنتجه طفلك من هذا؟ إن أي طفل ذكي سيخمن ما يأتي: التواصل اللطيف يجلب لي الأشياء بأقل سرعة، وأكثرها طراوة، وهو الأقل استجابة، أما

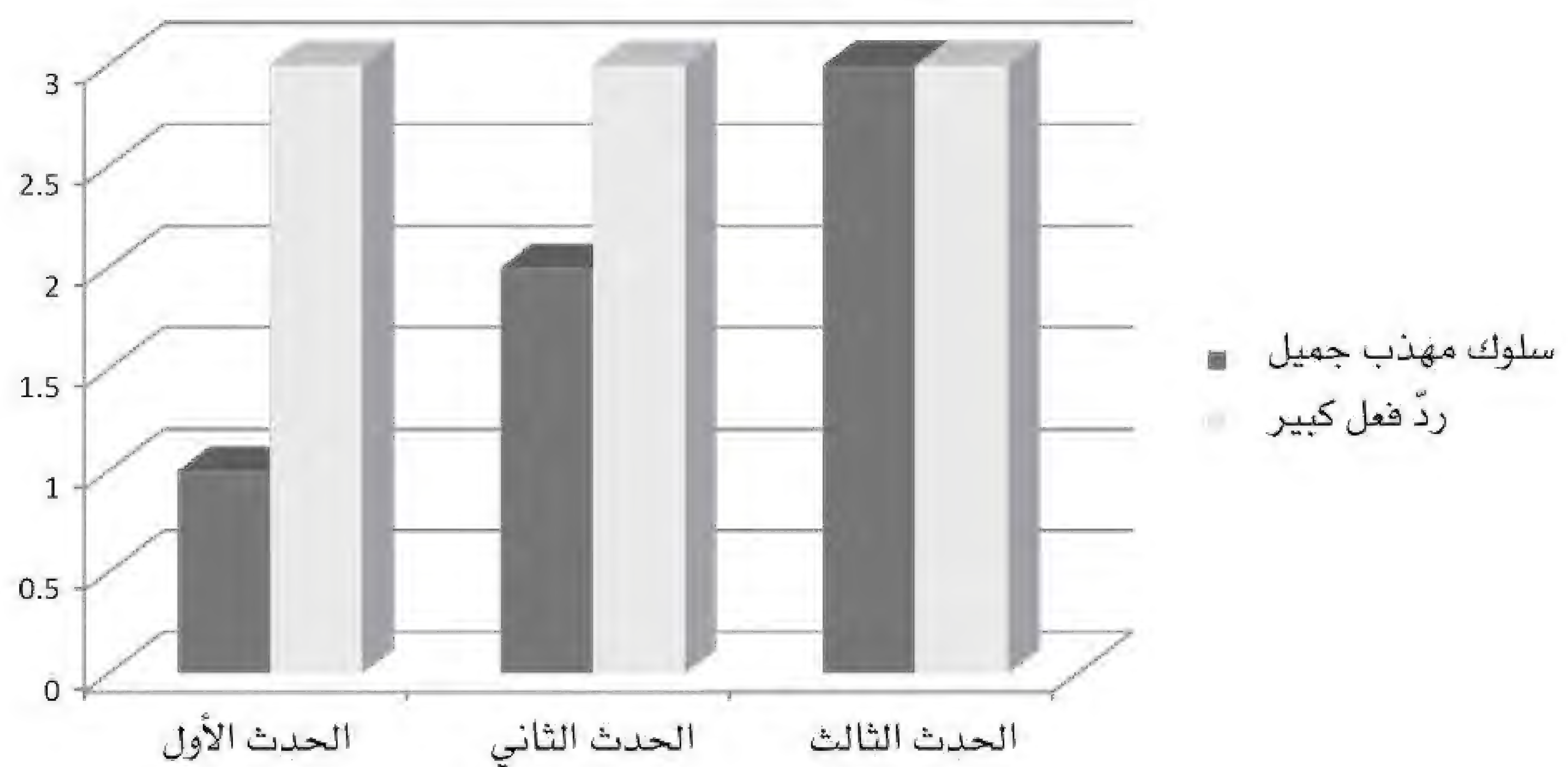
الصراخ فيجلب الأشياء بسرعة أعظم، وأكبر، والاستجابة فورية، وعندما يريد طفلك أن يتواصل في أي أمر مهم، فأي طريقة سيختار؟

جميل. أما وقد عرفنا كل هذا، فما المخرج؟

اقلب الجداول



الشكل 4



الشكل 5

ألقِ نظرة على الشكلين 4 و 5. هل ترى؟ يمكنك أن تقلب الجداول بأن تعكس ردود أفعالك، فعندما يصرخ طفلك، أو يبكي، أو تنتابه نوبة غضب، أو أيًّا كان، فإنك ترغب في أن يكون رد فعلك بطيئًا وعاديًّا. (هذه من المرات القليلة جدًّا التي أنصح فيها ألا تستخدم 3Es)، أنا لا أقول بأن تتجاهل الطفل أو تعنفه بالقول مثلًا: «اسمع يا فتى، أنا لن أساعدك عندما تواصل أنينك»؛ فالمسألة لا تدور حول تعنيفه أو تعنيفها أو تلقينه أو تلقينها درسًا.

أنا أتحدث عن التواصل مع طفلك أنك تفهم الإنجليزية، لكنك لا تفهم السويدية. وعندما تغضب في المرة القادمة، سوف ترغب في أن تهدأ؛ وبدلًا من أن تسأل سؤال العبد الملتزم (كيف يمكنني إيقاف نوبة الغضب هذه؟)، اسأل نفسك ما يلي: «كيف يمكنني أن أساعد طفلي بالتواصل بشكل أكثر فاعلية؟».

وإذا ما سألت هذا السؤال فلا يمكنك أن تخطئ.

ذكر نفسك أن مهمتك بوصفك والدًا ليست في إيقاف نوبة الغضب، بل في مساعدة طفلك على التواصل. وعلى المدى القصير قد يعني هذا أن تستمر نوبة الغضب مدة أطول.

في الجهة الأخرى من المعادلة من الأساسي بشكل مطلق أن تُري طفلك أنك حقًّا، حقًّا تفهم الإنجليزية، وعندما يسلك طفلك بطريقة مهذبة أو تواصلية (مستخدمًا الكلمات، أو شادًّا إياك برفق من كمك، أو ممسكًا بيدك، ونبرة صوت لطيفة... إلخ) فإن مهمتك في الحياة هي أن تستجيب بسرعة على الفور وبحماس، وسلوك الدجاجة التي قُطع رأسها الذي أظهرْتَهُ عندما انتاب الغضب طفلك هو الذي يجب أن يظهر الآن.

وكخلاصة:

الغضب، البكاء، الصراخ، الضرب، اللكم← بطيء، عادي، ناعم.

سلوك تواصلي مهذب← سريع، كبير، فوري، مثير.

وعليه، ما الذي ستفعله حقًّا؟ دعنا نوضح ذلك في سياق طفل محدد كي يمكنك أن ترى كيف تعمل الأمور.

قصة ميشيل

عملت مع ميشيل في زيارة قمت بها منذ سنوات عدة، وقد أرادت إحدى لعبها من على الرف، (قد تذكرون من الفصل 4 أن الزيارة هي ما يقضيه أحد مدرسي برنامج صن-رايز أو مساعد الطفل من أيام في بيت عائلة الطفل ليساعدهم على تطبيق برنامجهم)، وقد كنت أكثر من سعيد لإحضار ما طلبَتْه، وكان لدي فكرة جيدة عما أرادته، ولكنها كانت تصرخ بشكل متواصل She was screaming a blue streak. (وهذا التعبير سرقته بسعادة من وليام هوغان).

كانت ميشيل تبكي، وتصيح، وكانت يدها تشير إلى أحد الرفوف، وقد عضت يدها الأخرى بشكل قاسٍ، (في كل مرة كانت تضع يدها في فمها، وتعضها كانت تنظر إلي مباشرة).

ولمعرفتي من والدي ميشيل أن هذا رد فعل شائع لديها (كانت ماهرة في السويدية)، فقد كنت سعيدًا للغاية أنها قامت بذلك معي، وقلت في نفسي: «هذه هي الفرصة المثالية لمساعدة ميشيل على التواصل بشكل أكثر فاعلية!»، (هذا ما فكرت فيه بصدق، وقد يبدو لك هذا غير معقول، لكننا سنناقش كيف يمكن أن يكون هذا ممكنًا بالنسبة إليك في الفصل 17).

انحنيت مقرفصًا؛ حتى لا أكون واقفًا فوقها، «ميشيل، أنا أريد حقًّا أن أساعدك على الحصول على ما تريدين، لكنني لا أستطيع أن أفهمك عندما تصرخين»، وتوقفت لحظة، ثم أطبقت على فمي بيدي، «أووه، هل تعرفين؟ أستطيع أن أفهمك عندما تستخدمين كلماتك! قولي لي: ماذا تريدين، وسوف أركض وأحضره!» ثم توقفت هذه المرة مدة.

صرخت ميشيل أكثر مما كانت تصرخ، وعضت يدها ثانية، ورمت علي بشيء.

«همممم»، قلت لها، وقد اصطنعت نظرة حائرة على وجهي، وأكملت: «لا أعرف ماذا يعنيه ذلك»، وببطء شديد مشيت باتجاه الرفوف. استمرت ميشيل بالصراخ.

«هه. أنا أعرف أنك تريدين شيئًا، لكني لا أفهم الصراخ»، ووصلت أخيرًا إلى الرفوف.

«لست متأكدًا»، وببطء وصلت يدي، وتناولت غرضًا، وأنزلته للأسفل، لعبة كنت على ثقة تامة أنها لا تريدها.

عدت ببطء إليها، وناولتها اللعبة. «هل هذه ما تريدين؟».

رمت ميشيل اللعبة عبر الغرفة، واستمرت بالصراخ، وعضت يدها ثانية.

«حسنًا، من الواضح أنها ليست هذه اللعبة. لطيف»، ومشيت ثانية إلى الرفوف.

«لا أستطيع أن أفهم الصراخ؛ ولذلك فإنني ما زلت غير متأكد. إذا استخدمت كلماتك -ميشيل- فسوف أعرف بالضبط ماذا تريدين».

واستمرت هي بالصراخ.

تناولت لعبة أخرى من الرف، ولكن ليست اللعبة التي تريدها، وعدت إليها، وقلت لها: «هل هذه ما تريدين؟».

تناولت ميشيل اللعبة، وقذفتها نحو زبدية الحساء على الرف، لكنها أخطأت الهدف.

انحنيت مقرفصًا ثانية حتى صرت بمستوى عينيها، وقلت: «سأقول لك ميشيل ما سأفعل: فلأنني لا أستطيع أن أفهمك عندما تصرخين، فسوف أذهب إلى تلك الزاوية لألعب ببعض الألعاب. إذا أردتني، استخدمي كلماتك، وسوف أركض لأحضر لك ما تريدين بسرعة!».

أخذت بعض الألعاب، وذهبت إلى زاوية لألعب.

استمرت ميشيل بالصراخ مدة أطول، مضت خمس عشرة دقيقة.

فجأة، ومن الطرف الآخر للغرفة، سمعت ما يشبه الصوت: «أريد دمية».

انتفضت، وقفزت صوب الرفوف، جذبت الدمية، وركضت إليها، وناولتها إياها، فانتزعتها من يدي.

«ميشيل، لقد فعلتها! شكرًا جزيلًا لك لاستخدام كلماتك! الآن أستطيع أن أفهمك!».

وفي بقية الجلسة معها عندما كانت تطرف بعينيها إلى الرفوف كنت أنهض بسرعة، وأقف بجانب الرفوف لأكون على أتم الاستعداد لتنفيذ أوامرها، سعيدًا بأن أريها مقدار ما يمكن أن تحصل عليه إذا استخدمت كلماتها.

وقد صارت تقوم بذلك بيسر آمرة إياي أن أقوم بالعديد من الأمور، أحيانًا كانت تضحك من اندفاعي للأمام والخلف.

وطوال الوقت الذي قضيته في منزلها لم تنتبها نوبة غضب أبدًا، وقد كان والداها اللذان يراقبان كل ما جرى سعيدين للغاية؛ لأنهما شاهدا طريقة فاعلة واضحة أمامهما، وقد أخذا بها.

أن تكبر من دون نوبة غضب

تستطيع أن تتخيل كيف يمكن للشخص أن يكبر في منزلي؛ فنحن نعرف منذ البداية أن نوبات الغضب والصراخ والبكاء... إلخ، لن تنجح مع والديَّ.

ومع ذلك عليَّ أن أعترف أنني أحيانًا، بوصفي فتى صغيرًا (بعد التوحُّد)، وجدت ذلك مزعجًا، ولكن في النهاية، خمِّنوا؟ لم تنتبني نوبة غضب! ليس وأنا فتى، وليس وأنا مراهق.

هذا لا يعني دون شك أنني لم أتقرب لوالدي ليعطياني شيئًا ما، إنه يعني أنني فعلتُ ذلك عبر الحديث والإقناع وليس بالبكاء أو التذمر، ودون شك لم أحصل دائمًا على مبتغاي، ولكنني عندما لم أكن أحصل عليه كنت لا أزال أرى أنه لا فائدة من الامتعاض والتلوي؛ لأنني أعرف أن ذلك لن ينجح أبدًا. (سأخبركم أنه ذات مرة، عندما كنت صغيرًا، وبعد أن رُفِض طلبٌ لي للذهاب في رحلة عائلية للحصول على المثلجات، تجولت في المنزل، ورتبت جميع الأسرة، ونظفت جميع الغرف، ووضعت لافتة لوالدي ليريا ما صنعت، طالبًا منهما أن يعيدا النظر في طلبي. وحصلت على ما أريد!).

تعليقًا على كلمة (متلاعب)

سُئلتُ -في الماضي- عما إذا كان تفسير نوبات الغضب التي يقوم بها أطفالنا في محاولتهم لتوصيل ما يريدون يعني أن أطفالنا متلاعبين. والقول إن أطفالنا متلاعبون يعني أن نصدق أنهم غير صادقين وخداعون للوصول إلى غايتهم، ولهذا القول تضمينات شريرة؟!

عندما أقول إن طفلك يبكي، أو يصرخ، أو يضرب، أو يعض، أو يقرص من أجل أن يتواصل، فأنا أعني ذلك حرفيًا، قد يجد طفلك أن التواصل بالكلمات صعب، مزعج، وكما ناقشنا سابقًا، ليس مفيدًا كفاية للحصول على استجابة سريعة.

وبذلك، فإن طفلك يقوم بأفضل ما يستطيع للتواصل، وهو في ذلك صادقٌ تمامًا، وإذا كان طفلك يستخدم البكاء -مثلًا- للتواصل بدلًا من أن يكون ذلك بسبب انزعاجه فإن ذلك لا يطعن في دوافعه؛ طفلك يقوم بأفضل ما يمكنه ليتواصل في عالم مقلوب على رأسه، وليس في ذلك أي خطأ. (متلاعب) هي آخر كلمة سأستخدمها لوصف طفلك.

نحن نساعد أطفالنا ليتواصلوا بفاعلية أكبر عندما لا نحكم على سلوكاتهم، وفي الحقيقة، سوف تجد أن اتباع الإرشادات -في هذا الفصل من دون انزعاج أو حُكمٍ من طرفك- ذو عون هائل لتمكين طفلك ليقوم بالتغيير المطلوب.

فرط الإثارة الحسية أو الألم الجسدي

من الممكن أن يكون بكاء طفلك ناتجًا عن حالة من فرط الإثارة الحسية أو لأن جسمه أو جسمها يؤلمه أو يؤلمها (اصطدم رأسها بشيء، أو تعاني المغص... إلخ).

إذا كنت ترى بوضوح أن طفلك مصاب أو يتألم فسوف ترغب -دون شك- في أن تساعده أو تسكن ألمه، وكثيرًا ما كان جيمس عرضة للمغص، وفي أحيان كثيرة كنتُ أنا وشارلوت نقوم بتدليك معدته عندما كان يبكي.

ولكن حتى في هذه الحالة، فإن استخدام ردود أفعالنا لتعزيز التواصل أمر معقول تمامًا، ويعود ذلك -جزئيًا- إلى أن شارلوت قد استخدمت -منذ البداية- ردود الأفعال مع جيمس، حيث يمكنه الآن أن يقول لنا أي جزء من جسمه هو الذي يؤلمه، ألا تريد أن يقول لك طفلك ما الذي يؤلمه؟ سيكون من المفيد دائمًا لها إذا ما أبديت استجابة سريعة وواضحة للغة، واستجابة بطيئة وهادئة تجاه البكاء؛ وحتى لو كان طفلك متألمًا (أو خائفًا... إلخ)، ألا تريد أن ترسل رسالة لطفلك أن الأمور ستكون على ما يرام بدلًا من إرسال رسالة أن ما يحدث هو مخيف ومزعج (وهي الرسالة التي نرسلها عندما نستجيب بانفعال تجاه بكاء أطفالنا)؟

أما بالنسبة إلى فرط الإثارة الحسية فقد قضينا وقتًا طويلًا على هذا الموضوع وأهميته؛ إن غرفة اللعب أو غرفة التركيز التي وصفناها في الفصل 13 تقلل الانهيارات؛ لأنها بالضبط تزيل تلك الحمولة الزائدة من الإحساسات، وإن الانضمام يساعد في هذا الأمر، حيث إن إبعاد طفلك عن المواقف التي يوجد فيها حمل حسي كبير سيؤدي -من دون شك- إلى تقليل البكاء والانهيارات.

وعليه، فأبعد طفلك -ما وسعك ذلك- عن البيئات والمواقف الصاخبة، سواء أكان طفلك يبكي أم لا، وإذا وجدت مشكلة حسية، مثل صوت عالٍ، يشتت طفلك، ويمكنك معالجته، فافعل بكل الوسائل على ذلك، سواء أكان أو أكانت تبكي أم لا.

هنا أيضًا، تنطبق مبادئ هذا الفصل، فأنت ترغب في إيصال أن لا شيء مخيفًا يحدث، حتى عندما يكون طفلك مهتاجًا من فرط الإثارة الحسية، وإنك ترغب في أن تجعله أو تجعلها ترى أنك تفهم الإنجليزية تمامًا، وليس السويدية، حتى يمكنها أن تتواصل إذا كان أمر ما يسبب لها إجهادًا.

إلى ذلك، فإن جعل طفلك يدرب أو تدرب نفسها سيعود بجميع الفوائد على تعديله أو تعديلها الذاتي وتهدئته وتهدئتها الذاتية.

وبالتأكيد فقد اختبرت هذا مع جيمس.

جيمس: الشهر الأول

كان جيمس يحب السيدات، وكان رافضًا للرجال، وعندما بدأت العمل معه لم يضع وقتًا لإيصال هذه الحقيقة لي، وما إنْ كنت أدخل غرفة لعبه حتى يسقط على الأرض مثل شجرة مجتثّة، ويبدأ في العويل والبكاء على الأرض.

وقد شاهدت آخرين يسعون للحديث معه وتهدئته عندما كان يقوم بذلك، وكانت النتيجة دائمًا واحدة: كلما تحدثوا معه أكثر (أيًا كان ما يقولونه) كان بكاؤه يصبح أعلى صوتًا، ويغدو أكثر إصرارًا. ويبدو أن هياجه كان يزداد كل ثانية يقضيها هؤلاء الأشخاص الحاضرون أمامه، وفوق ذلك إذا ما اقترب منه شخص كثيرًا خلال هذه الحالة كان يدفع ذقنه تجاه ذاك الشخص بقوة، وأحيانًا يغرس أظافره في جلد ذلك الشخص.

عندما سقط جيمس أرضًا، وبدأ بالبكاء حالما دخلت الغرفة لم أكن في الحقيقة واثقًا مما إذا كان يحاول إيصال أمر لي، مثل: «راون، اخرج»، أم أنه كان ينفعل بسبب فرط حسي لأنني رجل. وإليكم الحقيقة: لم يكن الأمر ليختلف.

وما فعلته كان الآتي: أولًا، قلت له بإيجاز شديد: «اسمع يا صديقي، سوف أكون في تلك الزاوية إذا ما أردت أن تلعب، أو تستخدم كلماتك»، ثم ذهبت إلى الزاوية، وبدأت بالرسم على الجدار (كانت غرفته مجهزة بجدران خاصة يمكن الرسم عليها).

وفي كل مرة كان هذا يحدث كنت أسترخي تمامًا، من دون أدنى استعجال لإيقاف جيمس عن بكائه، كنت أعرف أنه في حاجة ليدرب نفسه على وجودي، ورغبتُ في أن أعطيه الفرصة ليقوم بذلك دون أن أحكم عليه، أو أدفعه لذلك دفعًا، أو أسترضيه.

ملاحظة أخرى: عندما كنتُ أرسم في الزاوية، جعلت نفسي عمدًا في وضع جانبي. دعوني أقول لكم السبب: لقد وجدتُ مع كثير من الأطفال -بمن فيهم جيمس- أنك إذا كنت جالسًا (أو واقفًا) في مواجهتهم عندما يكونون غاضبين أو في وصلة بكاء فإنهم سيشعرون بانتباهك لهم، ويصبحون أكثر هياجًا، وفي المقابل، فإنك لا تريد أن تعطيهم ظهرك لأنك لن تراهم عندها.

ولذلك جلست مواجهًا للصورة التي كنت أرسمها (وهو الجزء الأصعب في هذا المسعى إذا عرفنا سوء قدراتي على الرسم)، وبين الفينة والأخرى كنت أخطف نظرة جانبية على جيمس؛ لأرى ما الذي هو فاعله.

قبل أن أخبركم ما الذي حصل عليَّ أن أبين أنني رأيت جيمس وهو يبكي مدة خمس وأربعين دقيقة إلى ساعة بشكل منتظم عندما كان يدخل بعض الأشخاص المحددين إلى غرفة لعبه.

وفي خلال الشهر الأول الذي عملت فيه مع جيمس كان يسقط على الأرض باكيًا في كل مرة أدخل فيها الغرفة، ولم يكن قد سبق لي أن رأيت طفلًا يبكي أكثر من مرة أو مرتين عندما كنت أدخل عليهم، ولذلك كان علي أن أتأكد في ذهني أن جيمس يقوم بهذا لأسبابه الخاصة (أي لأنني رجل) دون أن أدع ذلك يعني شيئًا بخصوصي.

على أي حال، ومع أن جيمس كان يبكي طوال شهر كلما دخلتُ عليه، فهل تعرفون كم كان يستمر في بكائه؟ أربع دقائق على الأكثر، وأحيانًا دقيقتين، خلال جلسات كانت تستغرق ما بين تسعين دقيقة إلى ثلاث ساعات.

بعد بضع دقائق كان جيمس يتوقف عن البكاء، ويقترب مني، ويبدأ تلقائيًّا باللعب معي (مصارعة، ممسكًا بيدي، أو يطلب أمرًا، ويرمي نفسه في حضني وهو يضحك).

في تلك اللحظة كنت أتجاوب على الفور، وكان ذلك هو ما يهيئ الوضع لبقية الجلسة.

بعد ذلك الشهر لم يبكِ جيمس أبدًا عندما كنت أدخل الغرفة.

أهمية الثبات

سوف تنجح هذه الطريقة إذا تمت بثبات تام، ولا يمكنها ألا تنجح؛ لأنها تشتغل على ذكاء طفلك وعلى دافعيته ليحصل على ما يريد.

وبالنسبة إلى من يظن أنه قام بتنفيذ هذه الإستراتيجية، ويؤمن أنها لم تنجح، فإنني سأعطيه الحكاية الآتية:

قصة حسن

كان لدينا أم في البرنامج التمهيدي ولها ابن اسمه حسن الذي كانت تجتاحه نوبات الغضب كثيرًا، وقد كان هذا الصغير يعشق الكعك الصغير [الكوكيز] (وهو أمر مفهوم)، وكانت أمه تسمح له بتناولها (وهذه مشكلة لأسباب مغايرة سوف نعرج عليها في الفصل 16). على أي حال، كانت هناك أوقات معينة -قبل النوم مثلًا- لم تكن أم حسن ترغب في إعطائه الكعك.

وقد بينت لنا في الصف أن حسن كان -غالبًا- في المرات التي تمتنع فيها عن إعطائه الكعك، يصرخ، ويبكي، إلخ. وعندما شرحنا لها المبدأ الذي شرحناه أعلاه، قاطعتنا فورًا قائلة: «نعم، أنا أعرف، ...لكن هذا لا يجدي نفعًا مع ابني».

وقد سمعنا مثل هذه الاستجابة مرات عدة؛ ولذلك طلبنا منها أن تفصِّل لنا بالضبط ما الذي حدث بينهما في آخر موقف لتخرج بهذه القناعة.

وقد روت لنا أنه في الليلة التي سبقت مجيئها إلى ATCA لبرنامجها التمهيدي كانت تجهز حسن لينام، فقال لها: «أريد الكعك» (وهذه عبارة يعرفها بامتياز).

«وما الذي فعلته عندها؟» سألها الأستاذ.

«لقد قلت لك» قالت أم حسن، «قلت له: إنني آسفة، ولكن لا يمكنك أن تأخذ الكعك قبل النوم».

رد الأستاذ: «حسنًا»، وأضاف: «وما الذي عمله حسن عندها؟».

رمت أم حسن ذراعيها عاليًا، وقالت: «حسنًا، عندها تمامًا عاد إلى روتينه المعتاد، وبدأ يبكي، قائلًا: أريد الكعك، مرددًا ذلك مرة تلو الأخرى».

«طيب» قال الأستاذ ،«وماذا فعلت أنتِ عندئذ؟».

«أخبرته أنه يستطيع أن يبكي قدر ما يريد، ولكنه لن يحصل على الكعك قبل النوم» قالت أم حسن بنغمة توحي أنها قد نطقت بأكثر الحقائق المعروفة للإنسانية وضوحًا.

وتابعها الأستاذ ثانية. «وبعد أن قلت ذلك لحسن، ماذا فعل؟».

وشرحت أم حسن، وهي تنظر باستياء: «أوه، لقد جن جنونه، فقد بدأ يصرخ مذعورًا، ويتلوى على الأرض، ويرفس بقدميه، ويصيح أريد الكعك، مرات ومرات».

«وما الذي فعلته أنتِ في تلك اللحظة؟» سألها الأستاذ مرة أخرى.

«حسنًا، دون شك، يمكن لهذا الأمر أن يستمر طوال الليل، وكان علي أن أجعله ينام في وقت ما، ولذلك -كما تعرف- وفي النهاية، وبعد وقت طويل، عندما لم يتوافر لي خيار آخر، كان علي أن...» وهمهمت بالكلمات الأخيرة لتكمل جملتها وقد طأطأت رأسها، ولذلك لم يلتقط الأستاذ ما قالت.

«لم أسمع الجزء الأخير جيدًا»، قال لها الأستاذ برقة، وأضاف: «ما الذي قلت: إنه كان عليك عمله؟».

«أن... أعطيه... ال... كعك» قالت أم حسن مترددة. ونظرت نظرة المخذول.

اسمحوا لي أن أدق الجرس، وأقاطع القصة لحظة. أنا لا أوصي أن تظهر لطفلك أنك تفهم السويدية باستسلامك لنوبة الغضب. بل إنني أوصي بشكل أقل بممارسة الامتناع، ثم الامتناع، ثم الامتناع، ثم الرضوخ بعد ساعة. لماذا؟ لأنك تكون قد قمت

بإيصال ما يأتي لطفلك: إذا أردت أن تحصل على الكعك قبل النوم، عليك أن تتكلم السويدية (أن تنتابك نوبة الغضب) مدة ساعة قبل أن تحصل عليه.

لنعد لقصتنا، حينها أوضح الأستاذ لأم حسن ما الذي عليها أن تفعله، وذهبت للبيت بالفعل، وقامت بذلك. وقد حرصتْ على أن يقوم بذلك كل شخص آخر في المنزل. ولم تتردد أبدًا. كانت بطيئة، عادية. و(حائرة) عندما يغضب حسن (ومن دون شك لم تعطه كعكة أبدًا أبدًا قبل النوم)، وكانت سريعة ومهتمة عندما كان ابنها يسلك بتهذيب.

بعد بضعة أسابيع عادت إلينا، وأخبرتنا أنها دهشة بما رأته؛ في الأيام الأولى، صرخ حسن، وبكى، وغضب أكثر مما كان يفعل في السابق؛ ولكن بعد ذلك، بدا كما لو أن أحدًا قام بقلب مفتاح النور، وقلّت نوبات غضبه من مرات عدة في اليوم إلى مرة واحدة خلال الأسبوع الماضي، وأصبح حسن أكثر تواصلًا عندما رأى ما يمكن لكلماته أن تفعله.

وقد أخبرتنا الأم أنه مع أنها صارت بالتأكيد أكثر سعادة وهدوءًا، فإن ما هو أكثر إثارة كان رؤيتها لابنها وقد صار أكثر سعادة وهدوءًا أيضًا.

ملاحظة أخيرة حول هذه النقطة: بين الحين والآخر يأتينا والد، ويقسم أغلظ الأيْمَان إنه أو إنها لم يعط الطفل الكعكة، ومع ذلك استمرت نوبات الغضب من دون انقطاع. وردًّا على هذا، فإنني سأقتبس من كلام أختي، برين، ما يأتي: «إذن، هناك شخص آخر يعطي طفلك الكعك».

إذا كنت حريصًا 100 في المئة على أنك لم ولن (تفهم السويدية)، عندها سيكون الاحتمال الوحيد أن شخصا آخر يقوم بالاستجابة لبكاء طفلك، وضرباته، ...إلخ. وليس ثمة طريق آخر لاستمرار نوبات الغضب. طفلك ذكي. ولا توجد طريقة أخرى كي يبدل طفلك حاله من يوم لآخر، مستمرًّا في استخدام نمط تواصل غير ناجح أبدًا. ذلك غير ممكن.

عدم الضرب مقابل اللطف

لا تفكر في الموز، مهما فعلتَ لا تفكر بقرن موز ناضج، كيف يمكنك أن تفعل؟ إذا كنتَ مثل بقية العالم فسوف تكون قد فكرت في الموز، وربما حاولت أن تتخيل قطعة ورق أو قماش على أنها موز، أو تخيلت السواد الذي يغطي الموز.

ما الذي يثبته ذلك؟ إنه يوضح أمرًا مهمًّا جدًّا عن الذهن الإنساني: لا يمكنه ألا يفكر بشيء. إذا طلبت منك ألا تفكر في الموز، سيكون هذا أمرًا مستحيلًا، ما هو ممكن هو أن تفكر في أمر آخر؛ برتقالة مثلًا.

يقول معظمنا لأطفالنا أمورًا من مثل: «لا تضرب، لا تقرص»، أو «ليس لطيفًا أن تقوم بخدش أختك». وبالنسبة إلى أي شخص تقريبًا سيبدو هذا أكثر الأمور طبيعية في العالم.

المشكلة هي أننا عندما نقول «لا تضرب» سيسمع أطفالنا: «اضرب»، وعنما نقول «لا تقرص» سيسمعون «اقرص» نحن نأخذ الأمر الذي لا نريده، ونجعله أكبر، عن غير قصد، نحن نركز كل انتباه الأطفال على السلوك الذي لا نريدهم أن يفعلوه.

بدلًا من ذلك، دعونا نركز على مساعدة أطفالنا ليكونوا لطفاء، كم مرة نقفز فيها لأعلى وأسفل، ونحيي أطفالنا عندما يكونون لطفاء؟ يمكننا أن نجعل طفلنا يرى ماذا يعني أن يكون لطيفًا (لمس اليد أو الكتف برفق)، ما أفضل من ذلك هو أن نجعل من سلوكهم الرقيق (لمس ذراع، أو إمساك أيدينا) حدثًا جللًا. احتفلْ. اهتف، صفق. أحيانًا عندما يلمس طفل اعتاد الضرب ذراعي برفق، فإنني أجوب الغرفة راكضًا أتلمس ذراعي ومتعجبًا «أووه! إنه لشعور رائع عندما تكون رقيقًا!».

في معظم الحالات يرانا الأطفال نعطي رد فعل كبير عندما يَضربون، أو يَقرصون، أو يعضوننا، والقليل القليل -إن وُجد- عندما يكونوا لطفاء. نحن نريد أن نقلب الأمر رأسًا على عقب بشكل مثير!

تذكر: يستطيع أطفالنا أن يتصوروا أنفسهم لطفاء، ولكنهم لا يستطيعون تصور عدم الضرب. وبدلاً من أن نقول لأنفسنا: أنا أريد أن أجعل طفلي يتوقف عن الضرب، نريد أن نوجه طاقتنا وانتباهنا إلى تشجيع أطفالنا كي يكونوا لطفاء.

وقت النشاط!

كل ما عليك عمله هنا هو أن تحضر لائحة بالسلوكات والمواقف التي ستقوم فيها بردّ فعل أقل، والتي ستقوم فيها برد فعل أكثر. هذه اللائحة- الجدول 13 سيخدمك بوصفك مرشدًا فيما ستقوم به لاحقًا!

سيكون رد فعلي أقل إزاء	سيكون رد فعلي أكبر إزاء

الجدول 13

مصادر على الإنترنت

لمزيد من المساعدة المتعمقة للمبادئ والتقنيات في هذا الفصل استرخ، وتلذذ من خلال زيارة:

.www.autismbreakthrough.com/chapter14

نقطة البداية

لنقطة البداية هذه جزءان منفصلان.

الجزء 1

في المرة القادمة التي يقوم فيها طفلك بالضرب أو البكاء أو ينتابه الغضب، ركز كل جهودك على أن تكون أنت مسترخيًا هادئًا؛ خذ أنفاسًا عدة عميقة، ذكر نفسك أن ما يقوم به لا يقول شيئًا بالمرة عنك بوصفك والدًا أو والدة، إنه يحاول التواصل ليس إلا، وليس ثمة شيء مرعب يحدث.

لا تتحرك قبل أن تكون قد استرخيت (إلا إذا كان ثمة أمر يهدد السلامة)، وعندما تكون مسترخيًا تمامًا، قل الآتي لطفلك: «أنا أحبك، وأريد أن أساعدك، لكني لا أفهم ما الذي تريده»، ثم ادعه ليستخدم كلماته ليقول ما يريد. إذا كان طفلك لا يتكلم بعدُ، فادعه لأن يشير إلى ما يريده.

وإذا تكلم طفلك أو أشار (دونما صراخ أو ضرب) فقم بالهتاف له كثيرًا، وافعل أفضل ما يمكنك لإعطائه ما يريد.

الجزء 2

جدّ أي عذر خلال اليوم للاحتفال بطفلك إزاء رقته أو تواصله الجلي، نحن نتحدث عن أي حالة، وليس من الضروري أن تكون بعد وقتٍ من قيامه بالضرب أو البكاء. ابحث ولاحظ أي وقت عندما يكون رقيقًا، أو يتواصل بشكل واضح، واحتفلّ بكل حالة بانفعال كبير!

خامس عشر: متلازمة أسبرجر: تطبيق مبادئ برنامج صن-رايز

نعمل في المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد مع عدد كبير من عائلات لديها أطفال أو بالغون مصابون بمتلازمة أسبرجر Asperger's syndrome أو يوصفون بذوي (الأداء العالي)، وجميع مبادئ برنامج صن-رايز ذات فاعلية مماثلة (في بعض الحالات، أكثر فاعلية!) مع هؤلاء الأفراد المميزين، في هذا الفصل سنتحدث عن كيفية تطبيق هذه المبادئ على طفلك (شديد التميز).

وأنا أوصي بقوة أن تتصفح الفصول السابقة قبل أن تقرأ كل قسم أدناه؛ فمثلًا: سيكون من المفيد كثيرًا لك أن تتصفح ما سبق بدءًا من الفصل 2 قبل أن تقرأ قسم الانضمام أدناه؛ عندها فإن الاقتراحات الآتية ستكون أسهل للفهم والتطبيق.

الانضمام

عندما يتعلق الأمر بالأطفال والبالغين لديهم متلازمة أسبرجر توجد تنوعات فيما نعدّه سلوكًا نمطيًا وفي كيفية الانضمام.

وعادة لا يشارك الأشخاص ذوو متلازمة أسبرجر في السلوكات النمطية التقليدية، مثل الرفرفة بالأيدي، أو الدوران، أو تمزيق الورق إلى أجزاء صغيرة... إلخ؛ فهم -في الغالب- إما سيتحدثون بلا توقف عن موضوع محدد (أو موضوعات عدة)، أو سينخرطون في هواية بطريقة شديدة التركيز وبشكل شديد، هذان هما نوعا السلوك اللذان قد ترغب في التفكير فيهما بوصفهما سلوكات نمطية (isms)، وعندما يقوم طفلك بأي من هذين الأمرين سوف ترغب في الانضمام كأن الغد لن يأتي.

وفي الوقت نفسه ستبدو الطريقة التي تنضم فيها لطفلك مختلفة عن الانضمام إلى سلوك أقل تعقيدًا، لقد تحدثنا سابقًا كيف أن شخصًا غير ملم بالانضمام قد يعدُّ الانضمام إلى رفرفة الأيدي -مثلًا- كأنها نسخ أو تقليد أو محاكاة... إلخ، أما الانضمام في متلازمة أسبرجر فلا يمكن أن يخلط المرء فيه بين الانضمام والمحاكاة،

ففي هذه السلوكات النمطية المعقدة سوف تنضم بأن تصبح مشاركًا فاعلًا في اهتمام طفلك.

لنقل إن طفلك يحب القطارات، وها هو أو هي يتحدث أو تتحدث عن القطارات، ويقرأ أو تقرأ عنها، ويمكنه أو يمكنها أن تسمية نوع كل قطار صُنع خلال المئة سنة الأخيرة؛ ما قد يحصل -غالبًا- هو أنه عند لحظة معينة، سيقوم كل شخص ببيان أنه قد اكتفى من الحديث عن القطارات، ويريد الانتقال إلى أمر آخر، وسيقوم الوالدان (أو المعلمون) بإخبار طفلهما: «هذا ليس الوقت للحديث عن ذلك»، «سام لا يرغب أن يسمع شيئًا عن ذلك الآن»، «لقد تحدثنا عن القطارات بما يكفي لهذا اليوم، حبيبتي»، أو «لماذا لا تقول لنا ماذا فعلت مع أبيك أمس؟».

ستكون المحاولة لتغيير الموضوع الذي يهتم به الأطفال إلى موضوع آخر عملًا ذا نتائج عكسية تمامًا، وغالبًا ما يؤدي إلى أن يصبح الطفل أكثر إصرارًا على الموضوع، وليس أقل.

من جهة أخرى، إذا كنا نتحدث عن القطارات وغيره من السلوكات النمطية المعقدة، فإنك لا ترغب في أن تقلد ما يفعله طفلك (مردِّدًا كل كلمة تقولها، أو تفعل كل ما تفعله)، بدلًا من ذلك أنت ترغب في أن تنضم بأن تصبح تلميذًا منبهرًا بموضوعات طفلك الأثيرة.

فإذا كان طفلك يحب الحديث عن القطارات (والقراءة عنها وصنعها... إلخ) فإن مهمتك أن تصبح مهووسًا بالقطارات! وإذا ما أراد أو أرادت منك النظر إلى صورة قطار فانظر إلى الصورة وأنت في غاية الحماس، وإن تحدثتْ عن القطارات فأصغِ باهتمام شديد، وإذا سألتكَ عن القطارات فأجبها.

أجب عن السؤال بأفضل ما تستطيع، استنادًا لمعلوماتك الخاصة؛ وإذا كانت هذه هي المرة الثانية عشرة التي تُسأَلُ فيها السؤال نفسه، فهذا رائع! معنى هذا أنك تعرف

الجواب؛ ولذلك امض قدمًا وأجب، حتى لو عنى ذلك إعطاء الإجابة نفسها التي أعطيتها المرات الإحدى عشرة السابقة.

خذ وقتًا لنفسك، واقرأ عن القطارات، وعندما يفتح طفلك الموضوع مرة أخرى يمكنك أن تدلي بدلوك (فقط إذا سمح لك طفلك بحيِّز لأن تقول شيئًا).

أنا هنا أستخدم القطارات بوصفها مثالًا بسيطًا، ثمة تنوعات أخرى استنادًا لما يقوم طفلك به. فإذا كان طفلك يحب بناء نماذج للطائرات امضِ قُدُمًا وشاركها بهذا، وإذا كان لا يريد أو كانت لا تريد منك أن تعبث بما تقوم هي بصنْعه أحضر نموذجك أنت، واعمل عليه في الغرفة نفسها التي يوجد الطفل فيها.

هناك كثير من الطرق التي يمكن من خلالها الانضمام إلى هذا النوع قد تنجح في إحداها، عملت مع فتى ذات مرة كان مولعًا بمكاتب البريد، وكان يجهز المغلفات والرزم، ويطلب إليَّ أن أختمها؛ ولذلك انضممت إليه بتلك الطريقة، هو يضع الرزم وأنا أزنها وأختمها.

المفتاح هنا هو أن تبحث عن سلوك نمطي ism (اهتمام شديد متعنِّت في شيء أو حوار أو هواية)، ومن ثَمَّ الانضمام بأفضل ما يمكنك (حتى لو عنى ذلك الإصغاء باهتمام شديد).

الدافعية

ليس ثمة إلا القليل الذي تحتاج إلى القيام به بشكل مختلف عند تطبيق مبدأ الدافعية على الأطفال والبالغين ذوي متلازمة أسبرجر، ومثل أي طفل على طيف التوحُّد سوف ترغب في أن تراقب طفلك، وتلاحظ اهتماماته ودوافعه، في كثير من الحالات سيكون ذلك واضحًا؛ لأن طفلك سوف يتحدث كثيرًا عما يثير اهتمامه. مثلًا:

- الطائرات.
- شخصيات أفلامه المفضلة.
- البنايات.
- دولة معينة.
- أمراض مميتة للناس.

سوف ترغب في أن تبدأ بلعبة أو نشاط (أو حوار) يتمحور حول واحد من هذه الحوافز، مثل:

- الحديث عن الطائرات، القراءة عن الطائرات... إلخ.
- التظاهر أنكما من شخصيات فيلمه المفضل.
- بناء نماذج لأطول بنايات المدينة.
- القيام برحلة تخيلية للدولة المفضلة عند طفلك.
- قائمة بالأمراض، والحديث عن الفروق بينها... إلخ.

وبينما تكون اللعبة أو النشاط تسير في مسارها يمكنك أن تُدْخِلَ تحديًا أو هدفًا تعليميًّا، وبطبيعة الحال قد تكون هذه التحديات أو الأهداف التعليمية معقدة؛ فمثلًا:

- ركز على أن يكون الحوار اجتماعيًّا وعلى ما يحب كلاكما أن يقوم به.
- ضع هدف المرونة أمام عينيك مدة خمس عشرة دقيقة، تسعى في خلالها لأن تُلهم طفلك ليلعب لعبة أو الاشتراك في حوار بحسب شروطك أنت طوال تلك المدة.
- اعمل على جعل طفلك يوجه إليك أسئلة بوصفها طريقة لممارسة الاهتمام بشخص آخر.
- اسأل طفلك أن يعلِّمك شيئًا، مشجعًا إياه أن يحرص على أن تفهم.

- تبادل الموضوعات، حيث تتحدث أنت عن أمر يحبه مدة عشر دقائق، ثم هو عن أمر تحبه أنت.
- تحدث مع طفلك عن موضوع يحبه -لنقل السفن الفضائية- ثم اربط هذا الموضوع مع موضوع اجتماعي: مثل إذا ما التقيت كائنًا فضائيًا من كوكب مختلف، فكيف ستقوم بتقديم نفسك، وما الذي ستسأله عنه... إلخ. يمكنك أن تؤدي الدور أيضًا، حيث تصبح أنت الكائن الفضائي، أو ربما يمكنكما أن تقوما بكتابة صفحة معلومات، مبينين كل شيء يريد أن يعرفه الكائن الفضائي عنه وعن الأرض.
- إذا كان طفلك يحب القطارات لربما يمكنك أن تتحدث عن أنواع القطارات المختلفة، ولعلك تستطيع أن تحور هذا الحديث لحوار عمن يمكنه أن يرافقه في القطار، وإلى أين سيذهبون... إلخ؛ بل لربما يمكنك أن تقوم بنشاط متعمق حيث يتصل أو يتحدث مع كل واحد من أصدقائه (أصدقاء يمكن أن يكونوا أشخاصًا يعملون معه)، لمعرفة إلى أين سيذهب كل شخص ولماذا، ثم عمل لائحة بالأماكن التي سيذهب إليها هؤلاء الأشخاص والقطارات التي سيستقلونها. لاحقًا، يمكنك أن تقوم بنزهة إلى متحف القطارات مع أصدقاء طفلك وهم يعرفون أن مهمته ستكون في أن يشرح القطارات لأصدقائه، ويجيب عن أي سؤال قد يكون لديهم.

ألقِ نظرة على القصة الآتية لترى مبلغ قوة الدافعية وفعلها عند الأطفال والبالغين ذوي متلازمة أسبرجر.

قصة ساندرا

ساندرا فتاة في ربيعها الخامس عشر لديها متلازمة أسبرجر، ومع أن مهاراتها اللغوية والمعرفية مكافئة لك أو لي فقد كانت لديها صعوبات مع أبسط التفاعلات الاجتماعية، وقد حضر والداها البرنامج التمهيدي، وعلى الفور بينا أنه بالرغم من المهارات المتقدمة لابنتهما في العديد من الجوانب، فإنها غير قادرة على المشاركة في أبسط الحوارات اليومية العادية.

تمثَّلَ واحدٌ من الأهداف الكبيرة لوالدي ساندرا في أن تصبح ابنتهما قادرة على التحدث مع شخص آخر عما يريد الاثنان عمله في عطلة نهاية الأسبوع، وبالنسبة إلى هذين الوالدين ـ اللذين كان يصارعان منذ زمن من أجل ذلك ـ بدا هذا الهدف بعيدًا مليون ميل.

في خلال مقرر البرنامج التمهيدي لدينا جلسات خاصة للآباء والأمهات ممن لديهم أطفال بمتلازمة أسبرجر أو ممن يوصفون بذوي (الأداء العالي)، وخلال إحدى تلك الجلسات قام والدا ساندرا بتبيان الصعوبات التي كانا يواجهانها في تحقيق ذلك الهدف مع ساندرا.

ودون شك، قمنا بشرح مبدأ الدافعية لهما، وسألناهما عن أمر واحد على الأقل قد يثير ساندرا، وأجاب كلاهما الجواب نفسه على الفور أن ساندرا تحب برامج المنوعات النهارية المتلفزة، ولكن ليس أي واحد منها، فساندرا تحب برنامج جيري سبرينغر The Jerry Springer Show. وهي لا تستمتع بمشاهدة جيري سبرينغر، بل تحب أن تكون جيري سبرينغر.

ساندرا قد تجوب شوارع الحي ملوحة بعصًا قصيرة أو ملعقة (مستعملة إياها كميكروفون) ومقتربة من الناس بشكل عشوائي، وقد تسألهم أسئلة مثل: «إذًا يا بوب، لماذا تتسكع في الشوارع؟».

وكان والدا ساندرا، المتشددان يرتعبان من سلوكات كهذه؛ إذ كانا يشعران أنها غير لائقة وفي غاية الإحراج، وقد ابتدأا حملة شعواء لاجتثاث هذا السلوك.

ومن دون أن نستغرب، فإنهما كلما سعيا لتضييق الخناق على جيري سبرينغر، صارت ساندرا أكثر جمودًا وتحكمًا بخصوص جيري سبرينغر وفي الحوارات بشكل عام، وعندما حل وقت مجيئهما إلى المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد من أجل برنامجهما التمهيدي، كان الوضع قد تفاقم إلى درجة تقوم فيها ساندرا بالحديث طبقًا للخطوات والقواعد التي وضعَتْها فقط، فهي الوحيدة التي يمكنها أن تسأل، والآخرون لا يستطيعون (سبب ذلك دون شك أن جيري يسأل الأسئلة، ولا يجيب عنها!). إضافة إلى ذلك، على جميع الحوارات أن تكون بالصيغة التي يتبعها برنامج جيري نفسه، حيث يقدم الآخرون أنواعًا معينة من الإجابات، ويناقشون أنواعًا معينة من الموضوعات.

وقد بيّنّا لوالدي ساندرا أن المشكلة ليست جيري سبرينغر، بل هو الحل. لا، لا، أصرًّا، ثقوا فينا، جيري سبرينغر هو المشكلة حقًّا، وقد تفهمنا تمامًا لماذا ينظران للأمر

بهذه الطريقة، لكننا أوضحنا أكثر أنه لا داعي لأن يقف جيري سبرينغر في طريق ساندرا؛ بل قد يكون هو المخرج! ففي النهاية -كما أكملنا- لقد أخبرتمونا مسبقًا أنكم لا تشعرون أن الطريقة الحالية لعلاج هذا الأمر مع ساندرا ناجحة.

هزّا رأسيهما بافتتان.

وقد ساعدناهما في الخروج بنشاط بسيط يمكن أن يقوما به مع ساندرا عندما يعودان إلى البيت بعد برنامجهما التمهيدي، وبالفعل قاما بذلك في اليوم التالي لعودتهما.

لقد ذهبا إلى غرفة ساندرا وجهزاها بميكروفون حقيقي (وهو ما لم تحظ به ساندرا سابقًا)، ثم وضعا أربعة كراسي في جهة من الغرفة لوالدة ساندرا، وأبيها، وخالتها، وصديق للعائلة. (وهذا دون شك هو توزيع الحلقة الحوارية في برنامج جيري سبرينغر).

عندما دخلت ساندرا، كانت في غاية النشوة؛ فهذه الفتاة، التي نادرًا ما أظهرت مشاعرها، وكان وجهها يخلو من التعابير، نظرت وهي في غاية الإثارة؛ وبلهفة أمسكت بالميكروفون، وابتدأت بإطلاق أسئلة جيري-سبرينغرية الطابع عليهم، وهذه المرة ما إن يُسأل أي منهم سؤالًا، كان يجيب بحماس مهما كان السؤال شنيعًا.

ومع تواصل (العرض) ابتدأ والدا ساندرا يلاحظان تغيرًا في سلوك ساندرا؛ فهي لم تبدُ سعيدة فحسب، بل أكثر استرخاءً، وأقل حدة وتحكمًا، وأكثر مرونة؛ وقد قرر والد ساندرا أن يقوم بتجربة؛ ولذلك سألها سؤالًا. (تذكر أن سؤال ساندرا لم يكن مسموحًا به، ولن تحصل على إجابة منها)، ووسط دهشة الجميع أجابت ساندرا عن السؤال دون أي تردد. تبادل الوالدان نظرات خاطفة بينهما وهما يبذلان أقصى جهد لديهما ليخفيا صدمتهما. بعد بضع دقائق حاولت أم ساندرا أن تسأل سؤالًا ثانيًا، فأجابتها ساندرا: تم الاختراق!

ومع تقدمهم جميعًا في النشاط، وجد والدا ساندرا أنهما يستطيعان دفع الأمور أكثر فأكثر؛ وببطء استطاعا أن يغيرا مجرى الحوار بالكامل. بعد ساعة ونصف كان خمستهم (أربعة بالغين وساندرا) يجلسون معًا، ويتحاورون عما يرغب كل منهم في عمله في نهاية الأسبوع وسبب ذلك، وقد كان هذا هو الهدف الذي سأل والدا ساندرا عنه خلال مقرر البرنامج التمهيدي!

العلاقات الاجتماعية

كما عرضنا سابقًا، فإن نموذج برنامج صن-رايز التطويري يتناول خمس مراحل كاملة من المتوحِّد الشديد وصولاً إلى العادي الناجح اجتماعيًّا؛ ولذلك فهو يشمل بطبيعة الحال الأطفال والبالغين بمتلازمة أسبرجر، وقد يكون المصاب بمتلازمة أسبرجر -مثلًا- في المرحلة 2 في الأساس 1، اتصال بصري وتواصل غير لفظي؛ المرحلة 5 في الأساس 2، تواصل لفظي؛ المرحلة 4 في الأساس 3، مدى الانتباه التفاعلي؛ المرحلة 3 في الأساس 4، المرونة.

وأنت ترغب في البناء المطرد من أي مرحلة يوجد فيها طفلك.

إن إعطاء الأولوية للأهداف الاجتماعية (بدلًا من الأهداف الأكاديمية) مهم للغاية هنا؛ فالعديد من الأشخاص بمتلازمة أسبرجر يبدون كالنجوم عندما يتعلق الأمر بالموضوعات الأكاديمية؛ على الأقل التي يحبونها، وأنا لا أقترح أن تأخذ منهم ما يحبونه، أو توقفهم عن عمل هذه الموضوعات؛ ما أقترحه هو أن تركز على الجوانب الاجتماعية عندما تكون مع طفلك. تذكر: إذا كان طفلك أو البالغ لديك مصابًا بمتلازمة أسبرجر أو ذا أداء عالٍ، فإن ما يكبحه عن عمل المزيد هو اجتماعي في جوهره.

سترغب دون شك في أن يتناغم منهجك ليوافق مستوى تطور طفلك ونضجه، فمثلًا: للاتصال البصري قد ترغب في أن تقول: «اسمع يا صديقي، هل تستطيع أن تنظر إليَّ عندما تقول ذلك؟»، ثم عندما ينظر طفلك إليك، يمكنك أن تقول: «شكرًا، يا رجل» أو «رائع، ذلك ساعدني لكي أفهم ما تقول» (خلافًا للحال مع طفل أصغر وأقل تطورًا حيث نقفز صائحين «وهوو-هوو! أنت رائع في النظر!).

الاتصال البصري والتواصل غير اللفظي هما -غالبًا- جانبان يعاني ذوو متلازمة أسبرجر من الصعوبات فيهما؛ ولذلك من المهم أن نبقى عارفين بهذا الأمر على الرغم من أن طفلك قد يكون متطورًا جدًّا في غيرها من الجوانب؛ الجزء الأكبر من

التواصل يتم بشكل غير شفهي، وهذا يعني أنه أيًّا كان مستوى تطور لغته سيفتقر إلى الجزء الأكبر من التواصل إلا إذا عملت على ذلك.

قد تظن أن طفلك في المرحلة 5 في التواصل اللفظي؛ لأن لديه أو لديها مخزونًا كبيرًا من المفردات وتراكيب الجمل، لكن طفلك قد يجد صعوبة في الحديث عن الجوانب الاجتماعية: بماذا يفكر الناس، وكيف يشعر هو، كيف تشعر أنت، المزاح... إلخ. ولهذا السبب سوف ترغب من دون تعب في أن تسعى لهذا الجانب عندما تتحدث معه (بطريقة مرحة!)، وباستخدام مبدأ الدافعية قد تود أن تبدأ بموضوع يحبه طفلك، وحالما تصبح هي أكثر استرخاء وانخراطًا قد تجسر بين هذا الموضوع وموضوع أكثر صلة بما هو اجتماعي، كما ناقشنا. ثمة إستراتيجية شفوية أبسط من أن تمطر طفلك بالأسئلة طوال الوقت، وهي ببساطة أن تقول تعبيرًا، وتنظر إن كان طفلك سيستجيب، مثل: «لقد حظيت اليوم بمرح كبير مع كيلي!» أو «أنا أحب أن يكون لدي أصدقاء أقضي الوقت معهم!».

وعندما يتعلق الأمر بمدى الانتباه التفاعلي، فإنك سوف تشجع أيضًا طفلك ليلتزم بالأنشطة التفاعلية الشخصية (وليس ألعاب الفيديو!) مدة أطول فأطول؛ والإستراتيجيات التي ناقشناها في الفصل 8 صالحة لجميع مستويات التطور.

أما المرونة فهي -غالبًا- قضية كبيرة للأشخاص ذوي متلازمة أسبرجر، وعند لعب لعبة أو إجراء حوار إليك بعض الأمثلة لما يمكنك أن تقوله:

- «عظيم، لقد شرحتَ بالضبط كيف صنعتَ نموذج القطار بسرعة كبيرة! لم أتمكن من صنع نموذج سابقًا. هل يمكنك أن تشرح لي ذلك ببطء ووضوح، بحيث يمكنني أن أصنع واحدًا؟!».
- «أوه، لقد حظيتُ بمرح كبير حقًّا في اللعب بطريقتك! دعنا نلعب مرة أخرى، ولكن هذه المرة بحسب قواعدي أنا!».
- «أنا أعرف أنك ترغب في الذهاب للمتنزه عبر الجادة السابعة؛ شكرًا لوصفك ذلك لي. ما الطريق الأخرى للوصول إلى هناك؟».

مرة أخرى، فإن استخدام إستراتيجيات المرونة مفيد بغض النظر عن تطور طفلك اللغوي. وعلى وجه الخصوص، فإن إستراتيجيات (كن سخيفًا)، (قم بالأمر بشكل خاطئ)، و(العب الدور) من الفصل 9 مفيدة بهذا الصدد.

قصة ديشون

لم تفهم أم ديشون لماذا يقوم ابنها بتكرار السؤال نفسه مرة تلو الأخرى، مع أنه يعرف الإجابة عنه، وفي الحقيقة أنه كان يرغب في سماع الإجابة نفسها، فمثلًا قد يسأل ديشون: «متى وقت الغداء؟»، وكانت أمه تجيبه: «الثانية عشرة والنصف»، وتقول لنفسها: إنه يعرف هذا مسبقًا لماذا يسأل؟ ثم يعود ديشون ليسأل ثانية، وتقوم هي بالرد مرة أخرى. ثم يعود ديشون ليسال ثانية وتقوم الأم بالرد مرة أخرى. وبعد مرات عدة لتكرار ذلك المشهد، كانت الأم، من إحباطها الذي وصل حده، تصرخ عليه طالبة منه (توقف عن السؤال فورًا) أو تتجاهله.

عندما أتت أم ديشون إلى ATCA لأخذ مقرر برنامجها التمهيدي طرحت هذا الموضوع في جلسة سؤال وجواب للأهالي الذين لديهم أولاد بمتلازمة أسبرجر وذوي الأداء العالي، وعندما سردت ما يحدث معها -ورد فعلها عليه- هز كثير من الأهل رؤوسهم موافقين ومتفهمين.

وقد بينًّا، أولًا، أن ديشون (وغيره من الأولاد والبالغين الذين يقومون بذلك) لم يكن يحاول أن يكون صعب المراس أو مزعجًا لأمه؛ بل إن ما كان يقوم به قد وفر فرصة رائعة للعمل على جعله مرنًا بطريقة مفيدة له ومرحة للأم.

وأخبرناها أن تستخدم إستراتيجيات (كن سخيفًا) و(قم بالأمر بشكل خاطئ)، ووضحنا، دون شك، أن هذا سيكون مفيدًا إذا كانت مسترخية وسخيفة، وليس إذا كانت متوترة ومنزعجة. وهز الآخرون رؤوسهم موافقين ثانية، مع ابتسامة وإحساس بالذنب على وجوههم. وقد فصلنا بالضبط كيف تقوم بذلك.

عند نهاية الأسبوع عادت أم ديشون إلى المنزل مسرورة متلهفة لاستخدام تقنيات برنامج صن-رايز التي تعلَّمتها، وعندما سألها ابنها متى وقت الغداء أجابته بسرور. وعندما سألها ثانية، بدت سخيفة.

«الغداء سيكون في الساعة الثانية عشرة واثنتين وثلاثين دقيقة وأربع عشرة ثانية»، قالت مع ابتسامة. نظر إليها ابنها مذهولًا. فعاد للسؤال ثانية.

«الغداء سيكون على الساعة الثالثة بتوقيت الأرانب الصغيرة»، ووضعت يدها على فمها عندما قالت ذلك، ناظرة إلى ابنها بطريقة سخيفة. حملق فيها الابن، وعاد ليسأل ثانية.

«الغداء سيكون على الساعة الرابعة في الصباح. أوه، كلا! علينا أن نأكل ونحن نيام!» ونظرت إلى ابنها وقد رفعت ذراعيها في الهواء بطريقة مبالغ فيها. ديشون تراجع عن السؤال، ثم ابتسم.

«لا يمكننا أن نقوم بذلك» أجابها ابنها.

وانخرط ديشون وأمه في حوار عما إذا كان بمقدور الناس أن يأكلوا في أثناء نومهم ولماذا يتناول الناس الغداء في النهار.

ولم يعد ديشون يسأل متى موعد الغداء.

منح السيطرة

قد يبدو العديد من ذوي متلازمة أسبرجر نزاعين للتحكم والسيطرة الشديدة، ولأنهم -غالبًا- ما يكونون متحدثين بارعين، فإننا نفترض أن بمقدورهم أن «يفهموا» أن الأمور لن تجري دائمًا على هواهم، لكن المسألة لا تدور حول «فهمهم»، بل المسألة هي كيف يشعرون بالسيطرة في بيئتهم.

أنا لا أقترح أن تجعل من هو في السادسة عشرة من العمر ومصابًا بمتلازمة أسبرجر مسؤولًا عن المنزل (أو المدرسة)، ولكن ثمة قدرٌ كبيرٌ من الجوانب التي يمكنك أن تمنحه مزيدًا من السيطرة فيها أكثر مما تفعل الآن، وبالتأكيد هناك صراعات غير مهمة تدور حول السيطرة تحدث في بيتك.

ولذلك عد للخلف قليلًا، وانظر بأمانة وصدق لتجربة طفلك اليومية: أين يمكن منحه مزيدًا من السيطرة؟ هل يهم فعلًا إذا كان ينام على الأرض بدلًا من السرير؟

إذا كانت ملابسه غير متناسقة الألوان؟ إذا كان يتناول الحساء بملعقة الشاي؟ إذا كان يرغب في الجلوس في المقعد الخلفي للسيارة مع أن المقعد الأمامي خال؟ إذا كان يستمتع بما يقوم به وهو واقف؟ (استشارتني أخيرًا أم لطيفة سألتني أن أساعدها مع ابنها الذي أراد أن يدرس مجالاً في علم الأحياء في الجامعة يتسم (بالتطور المهني البطيء) كي يغير مجال تخصصه! وأظن أنني لن أصدمكم إذا علمتم أنني قد اقترحت عليها أن نركز على مساعدته في الصعوبة التي يجدها في تشكيل صداقات والارتباط مع الناس أولاً!.

أيضًا، اسأل نفسك: كم عدد المرات التي تنشغل فيها **بهدف** بحيث إنك تساوم في الارتباط الشخصي والتفاعل مع الآخرين؟ ولأن التفاعل الاجتماعي قد يكون أحيانًا الجانب الوحيد الذي يتأخر فيه ذوو متلازمة أسبرجر عن الناس العاديين فإن من الحيوي أن نجعل للتفاعل الإنساني أولوية على أي هدف آخر أو مهمة؛ وبالنسبة إلى هؤلاء الأولاد والبالغين، فإنه لا شيء على الأرض أولى من ذلك لتطورهم.

قد يكون الوقت مفيدًا الآن لبحث موضوع مستقل ذي صلة، لقد قابلت أشخاصًا بمتلازمة أسبرجر ممن يتوقون لأن يكونوا قادرين على التواصل والارتباط بالآخرين والعمل بمهارة في عالم عادي.

لكنني قابلت آخرين بمتلازمة أسبرجر بينوا لي أنهم يحبون ويقدرون من هم وحالتهم، وأنهم لا يرغبون في التغيير، وأنهم لا يرغبون في أن يقوم الآخرون بتغييرهم أيضًا. وأنا لا أؤيد أبدًا محاولة تغيير هؤلاء الأشخاص على الرغم من إرادتهم؛ فمثل بقيتنا لديهم الحق في أن يكونوا كما يريدون، وأن يُحترموا ويُحَبوا كما هم. الاختلاف لا يعني أنه سيئ، وهما أمران غير متساويين، وفي الحقيقة فإنه غالبًا ما يعني المواهب والمنظورات الفكرية التي يفتقدها المجتمع العادي.

الأمر الذي أقدره في برنامج صن-رايز هو أن استخدام مبادئه التي ناقشناها هي علاقة ربح-ربح مع الأشخاص بمتلازمة أسبرجر بغض النظر عن انتمائهم لأي من المعسكرين اللذين عرضنا لهما. فبالنسبة إلى الأشخاص الذين يودون التغلب

على صعوباتهم والارتباط بالآخرين، فإن استخدام هذه المبادئ والتقنيات يمكن أن يساعدهم فعلًا. وبالنسبة إلى من يقولون إنهم لا يرغبون أن يكونوا مختلفين عما هم عليه، فإن هذه المبادئ هي أفضل طريقة يمكنني التفكير فيها لإيجاد أقرب علاقة ممكنة معهم وأغناها معنى. (ولمن هم بمتلازمة أسبرجر ومتشككون في الأشخاص (العاديين) ويختبرون أشخاصًا يساعدونهم من دون رفضهم، ودونما إلحاح، ودون أن يقولوا إن فيهم خطأ، فإن هذا سيوفر نقطة تحولهم الأساسية).

مساعدة طفلك على أن يكون مجربًا جيدًا

احتفلْ بإنجازات طفلك، احتفلْ بمحاولاتها، واستخدم 3Es- الطاقة، الإثارة، الحماس- ولكن عليك أن توفق بين هذه وبين طفلك، وقد عملنا مع أولاد بمتلازمة أسبرجر استمتعوا فعلًا عندما كنا صاخبين نتقافز مفعمين بالنشاط.

كما عملنا مع أشخاص كثيرين ممن لا يريدوننا أن نقفز ونهتف لهم؛ فهو ليس (لطيفًا)، لا توجد مشكلة، في هذه الحالات فإننا نوازن ردود أفعالنا مع ما يتناغم معهم، فمثلًا قد أرفع إبهامي إلى الأعلى وأقول بهدوء: «يا حبوب، أنت متين. كان ذلك رائعًا»، وقد أهمس: «عمل لطيف» مبقيًا على تعبير واضح على وجهي يعكس ما أقول، وقد أقع عن كرسيي، ثم أبين أن ما قام به كان بديعًا إلى حد أنني لم أحتفظ بتوازني.

يمكنك أن تجرب استجابات عدة. بل يمكنك أن تسأل طفلك عما يفضله. لا توجد طريقة صحيحة واحدة للقيام بذلك؛ عليك فقط أن تجعلها مقبولة لطفلك.

ما هو أكثر أهمية هو أن تقوم بزرع إحساس الإثارة والعرفان داخلك تجاه طفلك.

برنامج صن-رايز ABCS

قد ترغب في أن تتبع نموذج ABC مع طفلك، لكن الإشـارات الحمراء قد تكون مختلفة قليلًا. (الإشارات الخضراء هي نفسها).

إليك لائحة بالإشارات الحمراء لطفل بمتلازمة أسبرجر:

- يهوي الاتصال البصري لطفلي بسرعة شديدة.
- يفعل طفلي ما قد يبدو عاديًّا لكنه يستبعدني من المشاركة فيه.
- يبدو طفلي جامدًا ومتحكمًا بخصوص النشاط الذي يفعله، أو الموضوع الذي يتحدث فيه، أو ترتيب الغرفة التي هو فيها، أو بخصوص جدول اليوم (أو الصباح، أو بعد الظهيرة، أو المساء... إلخ).
- يستجيب طفلي عندما أتحدث معه، لكنه يقوم بذلك بجمود أو بطريقة متكررة.
- طفلي يقول (لا) كثيرًا.
- يتحدث طفلي عن أحد موضوعاته المفضلة بطريقة جامدة أو متكررة، ولا يبدو متقبلًا لتغيير الحوار.

كما ترى، خلافًا للطفل الأقل حديثًا الذي تشمل إشاراته الحمراء سلوكات نمطية واضحة (قذف كرة، إعادة الكلمة نفسها، وضع بعض المكعبات فوق بعضها الآخر، صف الأشياء، رفرفة الأيدي... إلخ)، فإن الأشخاص ذوي متلازمة أسبرجر غالبًا ما تكون لديهم إشارات حمراء أكثر دقة، وتكاد لا تلحظ. وأنت ترغب في أن تفتح عينيك جيدًا وبخاصة للجمود.

تهيئة البيئة المثلى لطفلك

إذا كان طفلك ذو متلازمة أسبرجر في السادسة عشرة من العمر قد ترغب في أن تعدل بيئة غرفة التركيز، لن أدعوها غرفة اللعب. استخدم **غرفة التركيز**، ودون شك سوف ترغب في مزيد من الأشياء المتطورة فيها، إغلاق الباب لن ينجح على الأرجح، إلا إذا طَلَبْتَ إذنًا من طفلك (هذا ممكن في الواقع، وقد قمنا به).

أفضِّل أن يتم استثناء الإلكترونيات من الغرفة، حتى لو كان ذلك في المرات التي تعملان فيها معًا على أمر ما. الإبقاء على الغرفة خالية من المشتتات وخالية من معارك السيطرة والتحكم يبقى أمرًا مهمًّا. أما إبقاء الألعاب على الرف فهو -عادة- ليس بتلك الأهمية (وهذا أمر لا بأس به؛ لأنك لا تقوم بالعمل على لغة طفلك بالطريقة نفسها).

باختصار، استخدم المنطق السليم، ولكن اسعَ للاحتفاظ بأكثر ما يمكنك من جوانب في غرفة التركيز، يمكنك أن تشرح ما تقوم به لطفلك إن شئْت، مثلًا: «للساعات القادمة، بينما أمكث معك، سوف أحرك بعض الأشياء حتى يمكننا أن نركز سويًّا، ولا يلهينا شيء. هل تريد مساعدتي؟».

التعامل مع نوبات الغضب وغيرها من التحديات السلوكية

بعض الأشخاص ذوي متلازمة أسبرجر قد تنتابهم نوبات غضب بالطريقة القديمة، مثل: معظم الأطفال العاديين، وآخرون لا يثورون بأن يضربوا أو يصرخوا بل يبدو عليهم الغضب فعلًا، ويلعنون، ويغلقون قبضاتهم، وينادون والديهم بأسمائهم، وقد يقولون: «أنا أكرهك»، أو يجدون ذلك الأمر الذي قد يدفع والديهم للانفجار إذا ما قالوه.

وأيًّا كانت الحالة، من المهم أن تلجأ بسرعة للمبادئ من الفصل السابق. استرخ واهدأ، ابق مرتاحًا، لا تجعل من سلوك طفلك يعني أي شيء بخصوصك. اسأل: «كيف يمكنني أن أساعد طفلي على التواصل بشكل أكثر فاعلية؟»، وليس: «كيف يمكنني إيقاف هذا السلوك؟».

وأيًّا كان مستوى تطور طفلك، فإنه فقط يحاول أن يتواصل بخصوص ما تريده بأفضل طريقة ممكنة له أو لها.

الفرق الوحيد هنا هو أن تكون أنت أكثر تطورًا في صياغة ردود أفعالك للأمرين: تجاه نوبات الغضب ،أي (السويدية)، بحسب المقارنة السابقة، وتجاه التواصل الهادئ الفاعل، أي (الإنجليزية).

مثلًا، وكرد على (أنا أكرهك) يمكنك أن تقول: «لا بأس بذلك. أنا أحبك. لكن قول هذا لا يساعدني على أن أفهمك، وأنا لا أستجيب لذلك. مع ذلك، إذا أردت أن تسألني بلطف فأنا جاهز لأن أعطيك ما تطلب!»، أو إذا كنت لا تستطيع أن تعطي طفلك ما تطلبه، اعرض بديلًا آخر: «لا يمكننا أن نقوم بذلك الآن، ربما لاحقًا. ولكن هل تعرف؟ يمكننا أن نقوم بذلك الأمر بدلًا منه إذا طلبت ذلك بلطف!».

ويمكنك أن تعطي طفلك آلية تناغم؛ طريقة للشعور بالارتياح في وجه التحدي، وأفضل طريقة لذلك هي اقتراح منظور، مثلًا، إذا قال أو قالت: «أنا غاضبة جدًّا!» يمكنك أن تقول: «من العادي أن تكوني غاضبة، ولكن يمكنك أيضًا أن تشعري بالرضا عندما لا تحصلين على ما تريدين، وتجدين أمرًا آخر مثيرًا لك»، أو «عندما لا أحصل على ما أريد، فإنني أقول لنفسي لا بأس بذلك، وأجد شيئًا آخر مرحًا أقوم به».

إذا شعرت أن طفلك يعاني فرط الإثارة الحسية يمكنك أن تقول: «إذا شعرت بالإجهاد، ليس عليك أن تشعر بالغضب أو الهياج. يمكنك أن تقول: (أنا مجهد) وتغادر الغرفة»، أو «إذا شعرت أنك لست على ما يرام، حاول أن تدفع يديك معًا بقدر ما يمكنك مدة عشر ثوانٍ. دعنا نقوم بذلك!»، (عندها يمكنكما عمل ذلك معًا).

وعندما يقوم طفلك فعلًا بتواصل لطيف من الضروري أن تشكره أو تشكرها عليه، وتهتف له أو لها (بطريقة يعتقد هو أو تعتقد هي أنه لطيف)، وتقوم على الفور بعمل ما يمكنك لتساعدها في الحصول على ما تريد. (مرة أخرى إذا تعذر القيام بذلك، اعرض بديلًا، موضحًا من دون لبس أنك ستجوب الأرض والسماء لمساعدتها).

تذكر: لا بأس أن يرفع طفلك صوته، ويبدو مهتاجًا... إلخ. سوف تكون أمورها بخير، مهمتك أنت هي المساعدة ليجد هو أو هي طريقة للتناغم والتواصل بشكل مختلف.

جيمس، ابن شارلوت، ليس لديه متلازمة أسبرجر، لكن أمه علمته -وهو أمر مفيد له ولطيف- أن يقول لنفسه أشياء تهدئه؛ ولذلك عندما كان جيمس ينفعل كان يقول لنفسه أشياء مثل: «لا بأس بذلك»، «ليست قضية كبيرة». قول هذه التعابير بصوت عال يساعده على الاسترخاء والتعديل الذاتي.

مصادر على الإنترنت

لمزيد من المساعدة المتعمقة للمبادئ والتقنيات في هذا الفصل تفضل بزيارة:
.www.autismbreakthrough.com/chapter15

نقطة البداية

عليك أن تكون تلميذًا في جانب من عالم طفلك، وتنضم إليه فيه؛ فإذا كان طفلك يستمتع بالسيارات القديمة، اقرأ كتابًا عن السيارات القديمة، وتحدث معه عنه، وإذا كان طفلك يحب إخبار الناس عن الرحلات الفضائية، فاستمع بحماس عندما يتحدث إليك عن هذا الموضوع، وإذا كان طفلك يحب الكائنات البحرية أحضر ملصقات لبعض حيوانات البحر، وعلقها، واسأل طفلك عما يفضله منها؟ وبذلك لن يزداد فهمك لعالم طفلك فحسب، بل سيجد هو أنه من السهل أن يرتبط بك، وأن يكون مرنًا.

سادس عشر: نمط التعافي:

معالجة المتطلبات البيولوجية

للتوحُّد: الحمية خصوصا

إعفاء من المسؤولية

أريد أن أكون حريصًا على أنني واضح تمام الوضوح: لا شيء في هذا الفصل ينبغي أخذه وتفسيره بوصفه نصيحة طبية؛ فهذا الفصل ليس مقصودًا به أن يمنع أو يشخص، أو يداوي، أو يعالج أي مرض. أنا لست طبيبًا، ولا أقوم بهذا الدور على التلفاز.

لقد تحدثت في العديد من مؤتمرات التوحُّد، واستمعت إلى كثير من أطباء التوحُّد، وتحدثت معهم، ورأيت الكثير من الأطفال يستجيبون لكثير من التدخلات البيولوجية، وفي الحقيقة فإن العديد من العائلات لدينا تأخذ ببرنامج صن-رايز إضافة إلى التدخلات البيولوجية والدوائية.

التوحُّد: الصلة الطبية

جميعنا يعرف أن التوحُّد حالة عصبية، ولكن التوحُّد ليس حالة عصبية فقط؛ فكثير من أطفالنا يواجهون صعوبات في المناعة والهضم ترتبط جوهريًّا بصعوباتهم الاجتماعية، وعلاقاتهم، وإحساساتهم، وسلوكاتهم، وتعلمهم. في مؤتمرات التوحُّد على مستوى البلاد، سمعت طبيبًا تلو الآخر يناقش بيولوجيا التوحُّد، وبالذات كيف أن كثيرًا من الأطفال لديهم صعوبات في الهضم، والإخراج، ومقاومة الجراثيم، وغيرها من العمليات الحيوية.

بعضكم قد يعرف هذا مسبقًا، والكثيرون قد يقرؤون هذا للمرة الأولى. وإذا كانت هذه هي المرة الأولى (أو الثانية) التي تسمع فيها هذا الكلام فقد تفكر أن طفلك لا يعاني تلك الصعوبات، وقد تظن أن طفلك لا يعاني حساسية لبعض الأطعمة، ولا يمرض غالبًا، ولا يبدو أن لديه صعوبات فسيولوجية (أي في وظائف أعضائه)، وقد يكون الأمر كذلك حقًّا.

في الوقت نفسه، ومع اضطرابات طيف التوحُّد، فإن سلوكات أطفالنا وصعوباتهم البيِّنة قد تأخذ الكثير من اهتمامنا لدرجة أن العديد من المشكلات الأقل وضوحًا قد يصعب ملاحظتها، ويصح هذا إذا قيل لك من قبل الطبيب أو آخرين أن تركز على سلوكات طفلك (أي على الأعراض التي يبديها طفلك).

لكن من الأساسي أن نفهم أن البيولوجيا الداخلية لطفلك قد تؤثر في سلوكاته أو سلوكاتها ربما بدرجة كبيرة، وقد يكون التفاعل بين فسيولوجيا طفلك وتوحُّده مباشرًا أو غير مباشر.

يحدث التأثير المباشر عندما تُضعفُ التفاعلات الكيميائية في جسم طفلك أو تتعارض مع نمو دماغ طفلك. (سوف أَعطي مثالًا عن كيفية تسبب بروتينات القمح واللبن لذلك لدى بعض الأطفال لاحقًا في هذا الفصل).

أما التفاعل غير المباشر فيحصل عندما تحدث المشكلات الفسيولوجية ألمًا في المعدة، وصداعًا وخمولًا... إلخ. فكِّر في تأثير الصداع الشديد في قدرتك على العمل والمحادثة والتفاعل، تخيَّل كيف يمكن أن يوثر الألم الشديد في المعدة -مثلًا- في طفلك عندما يُطلب منه أو منها أن تُنصتَ، وتنظرَ، وتتفاعلَ، وتتعلمَ أشياء جديدة.

وعليه، يمكنك أن ترى لماذا يكون من المهم أن تتنبه لبيولوجيا طفلك، إن لم تكن قد قُمْتَ بذلك.

من الظواهر التي سوف تصبح واضحة مع نهاية هذا الفصل هو أن مبادئ برنامج صن-رايز والتدخلات البيولوجية (التي تسمى غالبًا التدخلات أو المعالجات في مجتمع التوحُّد) يؤثر الواحد منها في الآخر، وسوف يتقدم طفل يخضع لبرنامج صن-رايز أسرع إذا ما استجاب، أو استجابت بشكل جيد للعلاجات الطبية، وإزالة أو تخفيف التحديات الفسيولوجية للطفل سوف يسرِّع برنامج صن-رايز الخاص بها.

من الصحيح أيضًا أنه عند نقل الطفل من نمط البقاء بالمواجهة أو الفرار إلى نمط التعافي، فإن مبادئ برنامج صن-رايز يمكنها أن تحسِّن استعداداتهم الجسدية

للاستجابة بشكل أفضل للتدخلات العلاجية الطبية، وسأتحدث عن ذلك بشكل مفصل لاحقًا.

اختيار الطبيب الملائم

أوصي بقوة بالذهاب إلى طبيب متخصص في التوحُّد إن لم تكن قد قمتَ بذلك؛ فطبيب مثل هذا سيشرف على فحوصات الدم والبول وغيرها من الفحوصات ليصل إلى صورة أفضل للوضع البيولوجي لطفلك، ومن ثم يمكن لهذا الطبيب أو الطبيبة أن تعالج مشكلات طفلك المتعلقة بالهضم أو نظام المناعة لديه؛ هذه القضايا ذات جوانب متعددة، لكنها قد تكون بسيطة جدًّا مثل نقص في بعض المعادن.

ملاحظة: عملت أيضًا مع آباء وأمهات شهدوا تحسنًا لدى أطفالهم عند رؤيتهم معالجين في الطب البديل، والطب الشعبي، وغيرهم من المعالجين غير الرسميين. قد تكون حالة طفلك معقدة، ولذلك يستحسن أن تبقى متفتح الذهن.

إذا ما قررتَ أخذ طفلك إلى طبيب في التوحُّد من الأهمية بمكان أن تختار واحدًا ذا خبرة طويلة في التوحُّد، ويعرف ما الذي يتحدث عنه. وما زالت تنتابني الدهشة، عندما أسمع آباء وأمهات يقولون لي: إن طبيب أطفالهم قد قال لهم: «إن تغيير حمية طفلهم أو غذائه لن يكون له ألبتة تأثير في توحُّده»، ومن العبارات الخاطئة الأخرى بهذا الصدد: «هذا الطفح الذي يغطي جسم طفلك لا علاقة له بتوحُّد طفلك»، «إن الإسهال المستمر أو الإمساك المستمر عند طفلك هو مجرد مرحلة أو مؤقت، ولا علاقة له بتوحُّد طفلك».

تأمل ما يأتي: إن ما نأكله، وما نشربه يؤثر في مستويات الطاقة لدينا، وقابلياتنا للعدوى، والنزوع للإصابة ببعض أنواع السرطان، وإصابتنا بالسكري من النوع 2، وأعراض مرض كرون (مرض الأمعاء الالتهابي) Cron's disease وأمراض الجهاز

الهضمي، وحالة أوردتنا، ومن ثم فإن احتمالات إصابتنا بنوبة قلبية أو سكتة دماغية. وإن تناول أطعمة مسببة للحساسية في أجسامنا (إذا كان لدينا تحسس مثلًا من الفستق السوداني) قد يؤدي إلى نتائج فسيولوجية فورية مميتة أحيانًا، وإن تناول الكحول بكميات قليلة يؤثر في عمل أدمغتنا خلال وقت قصير. جميع هذه الحقائق ليست موضع جدال. نحن نعرف أن ما نستهلكه يؤثر فينا فسيولوجيًّا، فلماذا -إذن- ما زال هناك لغطٌ أو جدلٌ حول أن الحمية قد تؤثر في الأدمغة والأجسام الحساسة لأطفالنا على طيف التوحُّد؟

لا أعرف طريقة مهذبة لقول ما يأتي، ولذلك سأقوله: أي طبيب يخبرك أنه لا توجد طريقة لأن يؤثر ما يأكله طفلك في توحُّده لا يعرف، ولا يفهم ما هو التوحُّد. وفي هذه الحالات، فإنهم يُسدُون نصائح من دون معرفة، وهو أمر غير مفيد، ويمكن أن يكون خطرًا.

إذا كان طفلك مصابًا بالجدري، وسألتني النصح، فلن أقول لك شيئًا. هل تعرف السبب؟ لأنني لا أعرف شيئًا عن الجدري. قد يكون طبيب الأطفال الخاص بك عالمًا بأنواع الحمى، والسعال الديكي، ومئات غيرها من الأمور، ولكنه إذا أبدى هذه الملاحظة عن القيام بالحمية فاذهب إلى شخص آخر لمساعدتك على التوحُّد، هناك الكثير من الأطباء الذين يعرفون الكثير عن التوحُّد، وأنا ألتقيهم في المؤتمرات وفي مقرر البرنامج التمهيدي.

عانى جيمس، ابن شارلوت، مصاعب فسيولوجية أثرت مباشرة في توحُّده، وقد تمثلت إحدى المشكلات الكبيرة لديه في عدم القدرة على هضم عدد كبير من الأطعمة بشكل صحيح، وعندما كان صغيرًا جدًّا أخذته شارلوت وزوجها السابق إلى طبيب؛ لأن جيمس عجز عن الإخراج طوال أسبوعين. وكثيرًا ما كان يضع يده على بطنه، ويصرخ؛ أما طبيبه فقد قال: «إنه يتمنع عن الإخراج بشكل متعمد».

مثل هذه التصريحات تمثل جهلًا فاضحًا في بيولوجيا التوحُّد، وقد تحبس الأنفاس. (في الحقيقة، عندما قامت شارلوت بتغيير حميته- بشكل جذري- صار يُخْرِجُ بشكل

منتظم وتوقف عن الإمساك ببطنه والصراخ. وإنه تحسن في جوانب أخرى كثيرة). وأنا شديد الإشفاق على أولئك الأشخاص الذين ما زالوا يذهبون إلى أطباء ينكرون ببساطة وجود حوادث يمكنكم رؤيتها بأم أعينكم. ثقوا بي عندما أقول: إذا كان لديكم طبيب يعرف التوحُّد حقًّا، فإنكم لن تمروا بتجارب كهذه.

من العوامل الأخرى التي ينبغي أن تبقى حاضرة في الذهن عند اختيار طبيب للتوحُّد هو كم مضى على ذلك الطبيب وهو يعالج أطفالًا متوحِّدين؛ فأنت لا ترغب أن يكون طفلك حقلًا للاختبارات، حتى لو كان الطبيب حسن النية. وأنا أوصي بما لا يقل عن خمس سنوات من الخبرة المباشرة في معالجة التوحُّد (تذكر أن الطبيب قد يحضر ندوة علمية مدة ثلاثة أيام، ويدَّعي أنه كان (أو كانت) تتدرب على معالجة التوحُّد).

اسأل الطبيب أيضًا عما دفعهم لاختيار معالجة التوحُّد. وهذا السؤال -غالبًا- قد يلقي الضوء عن خلفية الطبيب ومرجعيته؛ فنظرًا لأن معدلات التوحُّد قد ارتفعت في السنوات الأخيرة، فإن بعض الأطباء قد ركبوا الموجة بوصفها طريقة لتوسيع مجال عملهم. في المقابل هناك عدد متزايد من الأطباء المدهشين ممن هم آباء وأمهات لأطفال طيف التوحُّد؛ وقد بدؤوا في تركيز خبرتهم الطبية على التوحُّد لمساعدة أطفالهم، وأنا أميل للثقة في هؤلاء الأطباء أكثر، وغالبًا ما أجد أنهم -بوصفهم آباء وأمهات لأطفال متوحِّدين- يعاملون غيرهم من الآباء والأمهات باحترام أكثر.

اختيار الطبيب

عند اختيار طبيب للتوحُّد من الضروري أن تختار واحدًا يدعم ويساند، ولا يقلل، ما تقوم به من تنفيذ للمبادئ في برنامج صن-رايز. بهذا الصدد إليك عشرة أسئلة أوصي بها عند اختيار أطباء التوحُّد.

1. هل يحترمون بعمق وأمانة دورك ومعرفتك بوصفك أبًا أو أمًّا؟

2. هل يرون فائدة في بناء علاقة متينة مع طفلك ومساعدة طفلك على الترابط مع الآخرين؟ (من المفهوم ألا يكون هذا موضع تركيز من الطبيب، ولكن عليهم إدراك أهميته).

3. هل يبدون مهتمين بمشاعرك أنت؟

4. هل ينظرون إلى أسئلتك بوصفها استفسارات، وليس تحديات؟

5. هل هم رقيقون وهادئون مع طفلك؟

6. هل يقدرون مشاعر طفلك بدلًا من النظر إليها بوصفها مجرد نظام مناعي أو نظام هضم ينبغي إصلاحه؟

7. هل يقدِّرون جوانب طفلك الأخرى غير تلك التي يعالجونها؟

8. هل يقدِّرون العلاجات الأخرى (بما فيها طرق برنامج صن-رايز) بجانب ما يقدمونه؟

9. هل يعرفون أن طريقة إدارة العلاج لطفلك مهمة بقدر العلاج نفسه؟

10. بما أن تدخلهم (علاجهم) سوف ينجح فقط إذا أُحسِنَتْ إدارته، فهل يدققون معك ليعرفوا كيف تقوم أنت بتقديم بروتوكول علاجهم؟

أهمية حمية طفلك

ما يأكله طفلك قد يكون له عظيم الأثر فيه؛ فسلوك طفلك ومستوى تفاعله وتكرار سلوكاته النمطية، وتوحُّده بشكل عام، يمكن أن يتأثر بشكل كبير بطريقة أو بأخرى

بالحمية، ناهيك عن تأثير الطعام في جوانب أخرى كالإخراج، والشهوات، والطفح، ولون الجلد، والمناعة الذاتية، ومعالجة المدخلات الحسية.

سوف نخصص الجزء الأكبر من هذا الفصل، ونحن نناقش التدخل الغذائي لسببين:

الأول: من الناحية البيولوجية، هذه أفضل فرصة لتحقيق تأثير فوري في تطور طفلك ونموه.

الثاني: التدخل الغذائي هو أمر -كما بقية برنامج صن-رايز- يمكن القيام به في البيت.

عدد كبير من أطفال طيف التوحُّد لديهم حساسيات sensitivities غذائية (وأنا أقول (حساسيات) وليس (تحسسات) allergies؛ لأن هذه المشكلات -غالبًا- لا تظهر في اختبارات التحسس التقليدية، لأسباب سنعرفها بعد قليل).

سوف تقدم لطفلك مساعدة ضخمة إذا نظرت لما يأكله بالطريقة الآتية: بالنسبة إلى طفلك، فإن الطعام هو إما دواء أو سمٌّ.

وعودًا إلى عام 1974م، وقبل أن يكون لدينا الفهم الحالي للعلاقة بين التوحُّد والحمية، قام والداي بتدخل غذائي معي، وقد كان هذا أيضًا جانبًا آخر كان والداي يسبقان زمنهما بعقود إلى درجة أنني إلى الآن أجد مشكلة في فهم كيف كانا سابقين لزمنهما حقًّا.

لقد شعرا أنني أتأثر بما آكله، وسعيا لإبعادي عن أي أطعمة اعتقدا أنها قد تعيقني. (في الحقيقة، ولجعل الأمور أكثر بساطة، وتحسين صحة الجميع، ومنع التلوث غير المقصود، فقد منعا جميع الأطعمة الضارة عن جميع العائلة).

فقاما، أولًا، بإلغاء الألبان. ومن المثير أنني كنتُ عرضة لالتهابات الأذن المميتة أحيانًا وأنا طفل. وحالما قاما بذلك توقفت التهابات أذني.

ثم قاما بإلغاء السكر، والملونات الاصطناعية والمنكهات، واللحوم الحمراء، والأطعمة المعلبة من تغذيتي. وقاما بتغذيتي الأطعمة العضوية Organic foods (تذكر أن هذا كان قبل عقود من قيام محالّ السوبرماركت بتخصيص قسم فيها للأطعمة العضوية).

كان هذا التدخل الغذائي جزءًا مهمًّا فيما قام به والداي لمساعدتي، الأمر الذي سرع وتيرة برنامج صن-رايز الخاص بي من خلال إلغاء العوائق البيولوجية حتى يتسنى للبرنامج أن يؤتي ثماره. ومن حسن الطالع أو من سوء الطالع، تبعًا للطريقة التي تنظر فيها للأمر، فإنني أتناول الآن أطعمة عادية -أي الغذاء الأمريكي الذي قد يسبب السكري، والسكتة الدماغية والسرطان ونوبات القلب- دون آثار ضارة. أليست الحياة رائعة؟

في المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد، هذه هي الأطعمة الأولى التي نقول للأهل أن يتنبهوا إليها أولًا.

- الكازيين Casein (مركب بروتيني معقد يوجد في الحليب ومشتقاته).
- الجلوتين Gluten (مركب بروتيني معقد يوجد في الحنطة [القمح] وغيرها من الحبوب، ويضاف غالبًا إلى الأطعمة غير الجلوتينية مثل: رقائق البطاطا (الشيبس) لمنعها من الالتصاق معًا.
- الكافيين.
- السكر.

لننظر إلى هذه البنود الأربعة بتفحص أكبر:

الجلوتين والكازيين

العملية البيولوجية التي أنا على وشك وصفها قد بيَّنها العديد من الأطباء في مجال التوحُّد، وتفسر كيف أن أكل شيء بسيط كالقمح (الحنطة) أو اللبن قد يؤدى إلى

التأثير في عمل الدماغ ونموه، (لغايات الاختصار لن أعرج على العمليات البيولوجية التي تجعل من هذه الأطعمة تؤدي إلى الإسهال أو الإمساك وآثار جانبية في أجزاء أخرى غير الدماغ).

بعض أطفال طيف التوحُّد يفتقرون إلى بعض الأنزيمات التي تحطم مركبات الكازيين والجلوتين البروتينية المعقدة، وفوق ذلك فإن هؤلاء الأطفال لديهم ما يدعوه الأطباء متلازمة الأمعاء النفاذة leaky gut syndrome، وهي عندما تكون جدران الأمعاء الدقيقة (حيث يحصل معظم الهضم) نفاذة.

وأبسط طريقة للتفكير في دلالة هذا أن نتخيل أن جدران الأمعاء الدقيقة -عند بعض الأطفال- توجد فيها فتحات كالفراغات الموجودة في الجبن السويسري، وجدران الأمعاء مهمة للغاية لمنع المواد التي لم تُهضَم أو التي هُضمت جزئيًّا من الوصول لبقية الجسم، ومن ثمَّ فإن دقائق الكازيين والجلوتين التي لم تُهضَم أو المهضومة جزئيًّا تجد طريقها إلى تيار الدم عبر هذه الفتحات في الأمعاء الدقيقة.

وتتجول دقائق الجلوتين والكازيين في الجسم، وتصل إلى حاجز الدم-الدماغ، وحالما تصل إلى الدماغ فإنها تعمل عمل المواد المنومة، وتلتصق بالمستقبلات نفسها التي ترتبط بها مواد كالمورفين والهيروين.

ولذلك، فإن تناول الجلوتين والكازيين -لبعض الأطفال- أشبه ما يكون بتعاطي المخدرات، إضافة إلى ذلك، فإن إزالة هذه الأطعمة من تغذية الأطفال الذين يتأثرون بها يبدو -في البداية- كمن يزيل المخدرات للمدمنين عليها؛ ففي البداية لن تشكرك طفلتك على ذلك؛ فهي مدمنة عليها بشدة؛ ولن تكون عملية التخلص بالنسبة إلى الطفل من هذه المواد مترافقة مع اشتهائها فحسب، بل إن جسمها سيتعرض لردود فعل حادة -قد تمتد أسبوعين- من الإسهال والتقيؤ إلى نوبات الغضب وليالٍ من الأرق.

ولكن عندما ينتهي كل ذلك فيا له من يوم جميل! ونحن نتلقى تقارير عن أطفال يقومون باتصال بصري أكثر، وينامون ساعات عادية، ويستخدمون الكلام أكثر، ويقومون بسلوكات نمطية أقل، وفوق ذلك يتجاوبون بسرعة أكبر مع مبادئ برنامج صن-رايز.

من الحاسم بشكل مطلق إذا ما أردت التخلص من الجلوتين والكازيين من غذاء طفلك أن تقوم بذلك 100 في المئة؛ والقيام به 99 في المئة هو كمن لا يقوم بهذه الحمية أبدًا.

قد تقرأ هذا، وتقول في نفسك: يستحيل أن أقوم بذلك؛ لأن جميع ما يأكله طفلي هو ساندويشات الجبنة المشوية وهو يتناول الحليب (أو مزيجًا من القمح واللبن)! إذا كان الأمر كذلك فإنني في غاية السعادة تجاهك وتجاه طفلك! فهذا من الإشارات الأكثر توكيدًا على أن الجلوتين والكازيين مشكلة كبيرة لطفلك، والتناول الطوعي لهذه اللائحة القصيرة من الأطعمة هو سلوك شخص مدمن.

ولكن لماذا أبدو سعيدًا بذلك؟ لأننا نميل لرؤية أطفالنا الذين لديهم هذا الإدمان الخطير -وهذه قضية كبيرة مع الجلوتين والكازيين- بوصفهم الأشخاص الأكثر استجابة للتخلص من هذه الأطعمة.

إذا كنت تشعر بالخوف والتهديد من هذا الكشف، فانتظر! إذ سوف أقوم عما قليل ببيان كيف تغير حمية طفلك باستخدام مبادئ صن-رايز، ولن يكون ذلك صعبًا أو مخيفًا.

الكافيين

مما لا شك فيه، نحن نعرف أن القهوة تحتوي على الكافيين (والقهوة المسماة Decaf تحتوي عليها أيضًا، ولكن بشكل أقل). ويوجد الكافيين في الكولا والكثير من

مشروبات الصودا. (هناك ألف أمر خاطئ في مشروبات الصودا من وجهة نظر التوحُّد، وما الكافيين إلا واحد منها).

تذكر أيضًا أن الكافيين موجود في الشوكولاتة، وهذه من أبرز الطرق التي يدخل بها الكافيين إلى غذاء أطفالنا، وكما ذكرت سابقًا، فإنني مهووس بالشوكولاتة؛ ولذلك فإنني أتفهم بتعاطف الرغبة فيها.

المشكلة هي: الكافيين مثير للأعصاب؛ ونحن لا نريد أن نعطي أطفالنا مثيرات عصبية. وهذا القول يكفينا.

السكر

التعامل مع السكر صعب؛ لأنه يضاف إلى كل شيء تقريبًا. وسوف أقول لك منذ الآن: إنك لن تستطيع إزالة السكر من غذاء طفلك كليًّا، ولحسن الحظ، فإنه لا بأس في ذلك، لسببين:

الأول: نحن نحتاج إلى قليل من السكر في غذائنا (مع أنه في الحالة المثالية سيكون بالقدر الموجود طبيعيًّا، كما في حبة تفاح، مثلًا).

الثاني: أن الآلية البيولوجية التي تجعل من السكر مشكلة لبعض أطفالنا مختلفة بالكامل عن تلك التي تجعل الجلوتين والكازيين مشكلة.

وهذا يعني أنه إذا كان عليك أن تخفض الجلوتين والكازيين إلى الصفر تمامًا حتى تصل للنتيجة المطلوبة؛ فإن الحال ليست كذلك مع السكر؛ فالهدف في حالة السكر أن تقلله ما أمكن.

بحسب ما يصف بعض أطباء التوحُّد توجد قضيتان بيولوجيتان تحدثان مع الأطفال الذين لديهم مشكلة مع السكر: الأولى أن بعض أطفال طيف التوحُّد يفرزون الكثير من الأنسولين استجابة لكميات قليلة من السكر، الأمر الذي يحطم مستوى السكر في دمهم، ويجعلهم بطيئين وقابلين للانزعاج، ويسبب من ثم اشتهاء السكر. ثم يتناول الطفل كميات إضافية منه، فيرتفع مستوى السكر في الدم، ويزيد إفراز الأنسولين، فينخفض السكر في الدم ثانية، وتزداد الشهوة له مرة أخرى. ونحصل في النهاية على هذا التأرجح لمستوى السكر في الدم، الأمر الذي يؤدي إلى خراب في دماغ طفلك الحساس وجسمه.

وطبقًا لأطباء التوحُّد، فإن القضية البيولوجية الثانية -الأكثر خبثًا- أن العديد من أطفال طيف التوحُّد لديهم فرط في نمو فطريات الكانديدا candida yeast overgrowth. وما يعنيه هذا هو أن الأطفال -في بعض الحالات- لديهم كميات أكبر من المعتاد من هذه الفطريات التي تنمو داخل أمعائهم، وهذا قد يفاقم مشكلة الأمعاء النفاذة التي تحدثنا عنها سابقًا، ويسبب (ضبابًا دماغيًا)، وهو أمر له تبعات خطيرة على طفل توحُّدي.

وما الذي تعيش عليه تلك الفطريات؟ لقد حزرتم: السكر!

في الحقيقة ثمة بعض الأدلة التي تقترح أن التوق الكبير الذي يستشعره بعض أطفالنا للسكر ناجم عن تلك الفطريات نفسها، فتلك الفطريات نفسها تتوق للسكر، وتبدأ في الموت حال نقص السكر، ما يجعل جسم الطفل يتشوق للمزيد من السكر.

وهناك بعض أطباء التوحُّد الذين يصفون أدوية مضادة لزيادة نمو تلك الفطريات، لكن طلبنا الأول هو أن نقلل كميات السكر، الأمر الذي يقلل مستويات تلك الفطريات طبقًا لبعض المهنيين.

إذا كان لدى الطفل مستويات عالية من تلك الفطريات، وانخفضت كميات السكر التي يتناولونها فجأة، فإن هذا سوف يسبب ما يدعوه بعضهم (الموت الكبير)،

ويُستخدم هذا المصطلح لوصف موت عدد كبير من الفطريات في الوقت نفسه. وعندما تموت هذه الفطريات بأعداد كبيرة، يُعتقد أن موتها وتحللها يؤدي إلى إفراز عدد من السموم في الجسم، ويستخدم هذا لتفسير ما يحصل لبعض الأطفال، الذين يُخفِّض ما يتناولونه من السكر فجأة، من غثيان، وتقيؤ، وصداع، وحمى خفيفة بضعة أيام.

ويمكنني أن أخبركم -من تجربتي الشخصية- أن هذه الظاهرة ما زالت تحدث معي؛ إذ يمكنني أن آكل كل ما أريد، وأشعر بأنني على ما يرام، ولكن عندما أقلل ما أتناوله من سكر بشكل حاد (وهو أمر أقوم به كلما أردت إنقاص وزني بعض الباوندات) فإنني أشعر بالغثيان والصداع وحمى خفيفة، وتورم الغدد، وإسهال بسيط مدة يومين (أنا مدرك دون شك أن هذه معلومات أكثر مما تريدون معرفته عني!) وهي تجربة بهيجة حقًّا! على أي حال، بعد ذلك، يقل اشتهائي للسكر، وكذلك يذهب ما لدي من انتفاخ. (ملاحظة: الانتفاخ الثابت هو مظهرٌ أو عرضٌ آخر لفرط النمو في تلك الفطريات يشير إليه المهنيون).

حميات يجدر بك النظر إليها

ثمة عدد كبير من الحميات الصديقة للتوحُّد، وهناك ازدياد في الأطعمة الآمنة للمتوحِّدين المتوافرة في محالّ السوبرماركت. وإن هناك فيضًا من الكتب الرائعة التي تفصل هذه الحميات؛ ولذلك فإنني لن أقوم بذلك بشكل شامل هنا. ما سوف أقوم به هنا أن أعطيك ثلاثة أماكن لتبدأ منها.

الحميات الثلاث أدناه هي تفضيلاتي الشخصية، وهي مرتبة من أقلها إلى أكثرها تقييدًا، ومبنية إحداها على الأخرى (هذا يعني أن الحمية الثانية -مثلًا- تستثني الأطعمة التي ذكرتها، إضافة إلى الجلوتين والكازيين). وإذا ما قررتَ أن تستخدم حمية خالية من الجلوتين والكازيين، ولم ينفع ذلك -أي لم ترَ اختلافًا يُذكر عند طفلك- فهذا لا يعني بالضرورة أن الحمية ليست قضية لطفلك؛ بل قد يعني أنك

لم تحذف ما يكفي من الأطعمة المؤذية بعد، وهذا هو السبب الذي يدفع بعض الآباء والأمهات للتوجه نحو الحمية الثانية في اللائحة.

أنا لا أقول لك: قم بهذه الحميات، أنا أوصي بأن تقوم ببحث صغير، وتنظر فيها.

1. الحمية الخالية من الجلوتين والكازيين The Gluten-and Caseine-Free Diet (GFCF)

كما ناقشنا سابقًا، فإن حمية تخلو من الجلوتين والكازيين تتضمن حذف جميع الأطعمة التي تحتوي عليهما كليًّا (منتجات الحليب، القمح (الحنطة)، وطيفًا واسعًا من المنتجات التي يوجد فيها جلوتين)؛ وبالنسبة إلى معظم الآباء والأمهات هذه نقطة البداية، وهذه الحمية الآن أسهل مما كانت عليه قبل سنوات مضت؛ لأن هناك الكثير والكثير من أغذية GFCF؛ وتكاد المنتجات جميعها (الحليب، اللبن، الخبز، الباستا، الكعك -الكوكيز... إلخ.) يتوافر لها نسخة GFCF. ملاحظة: لا يُوصى بأن يُستبدل بمنتجات الحليب أطنان من منتجات الصويا؛ فهي تسبب التحسس بشكل كبير وصعبة الهضم، وبعض الأطباء واختصاصيي التغذية يؤمنون بأن عملها يشبه عمل هرمون الإستروجين الأنثوي في الجسم.

2. حمية الكربوهيدرات المحددة The Specific Carbohydrate Diet (SCD)

اختُرِعت هذه الحمية من قبل الدكتور سيدني ف. هاس، وانتشرت على يد إيلين غوتشال. وتقوم هذه الحمية على فكرة أن الهضم غير المكتمل -عند بعض الناس- لبعض الكربوهيدرات المعقدة والسكريات ينتج عنه نمو لبكتيريا ضارة في أمعائهم؛ الأمر الذي يتسبب في التهابات واستجابات في جهاز مناعتهم (حيث يهاجم جهاز المناعة أجزاء من الجسم)؛ وبعض الآباء والأمهات الذين وجدوا أن أطفالهم لم يستجيبوا بقوة للحمية الخالية من الجلوتين والكازيين أفادوا أن أطفالهم قد تغيروا بشكل كبير مع هذه الحمية؛ وتتطلب هذه الحمية الكثير من الإرشادات التي لا أستطيع وضعها هنا، لكن حجر الزاوية لهذه الحمية يتضمن إزالة البطاطا، والذرة، والأرز (إضافة للجلوتين والكازيين). وإذا كنت تتساءل ما الذي تبقى للأكل؟ فاختر

هذه الحمية. (وسوف تُدهَش!) (اعلم أيضًا أن هناك حضارات عدة قد وجدت لآلاف السنين من دون هذه الأطعمة الثلاثة)، ثمة حمية مشابهة لحمية الكربوهيدرات المحددة تدعى حمية متلازمة الأمعاء وعلم النفس Gut and Psychology Syndrome diet (GAPS)، الذي ابتكرته الدكتورة ناتاشا كامبل ماكبرايد.

3. حمية بيئة الجسم (BED) The Body Ecology Diet

اختُرِعت هذه الحمية من قبل اختصاصية التغذية دونا غيتس، وتتشابه هذه الحمية مع حمية SCD، لكنها تركز على تحقيق توازن بين بكتيريا الأمعاء gut flora والاحتفاظ بها، هناك تركيز كبير على تقليل فرط نمو فطريات كانديدا، وبدلًا من التركيز على حذف بعض الأطعمة (السكر، الجلوتين... إلخ) فحسب، فإنها تولي أهمية صحية لاستبدال ما هو ناقص من بكتيريا الأمعاء الضرورية للهضم من خلال إضافة أطعمة (أطعمة مخمرة) مثل: الخضار المخمرة أو جوز الهند المخمر الفوار أو مشروبات مخمرة. ويمكن اعتبار هذه الحمية الدرجة الأخيرة في السلم من حيث تقييدها وشموليتها. وثمة عدد قليل من الآباء والأمهات الذي يخضعون أطفالهم لهذه الحمية (الأمر الذي يتطلب جهدًا كبيرًا)، لكن العديد منهم أفادوا بتحسن كبير لدى أطفالهم بعد أن جربوا حميات أخرى.

ومع أنه قد يبدو أن معظم تركيزنا الغذائي إلى الآن قد اتجه إلى حذف مواد، فإن إضافة مواد قد تُحدث فرقًا أيضًا. اجلس في أي مؤتمر عن التوحُّد، وسوف تستمع -على الأرجح- لأطباء يناقشون عددًا من النقائص المهمة التي يرونها لدى أطفال طيف التوحُّد، ومع أن الأطفال مختلفون، إليك بعض البنود التي قد تجدها جديرة بالتفحص:

أنزيمات الهضم

كي يتم هضم الطعام تفرز أجسامنا عددًا كبيرًا من الأنزيمات، ومن دون هذه الأنزيمات لا نستطيع هضم أي شيء. ولأننا نريد من الأنزيمات أن تستخلص المواد

الغذائية المفيدة من الطعام، فإن الطعام من دون أنزيمات ليس طعامًا حقًّا؛ فمثلًا، السبب في أن الخشب ليس طعامًا لنا هو أننا نفتقر للأنزيمات لتكسيره، ولو كنا نملًا أبيض وكانت لدينا الأنزيمات التي تكسره، فسوف يكون طعامًا لنا، وكان سيمكننا أن نبدأ نهارنا بساندويتش من نشارة الخشب! (من باب المفارقة فإننا نحتاج أنزيمات (غير هاضمة) لمعظم وظائفنا الجسدية، مثل مقاومة الأمراض، وتعديل الحرارة، وحتى التفكير).

يشعر بعض أطباء التوحُّد بأنه يوجد قدر كبير من الإثباتات على أن كثيرًا من أطفالنا يفتقرون إلى الكمية والنوعية الطبيعية من أنزيمات الهضم، ما يجعل الهضم غير مكتمل، ويتحدث هؤلاء الأطباء عن فوائد مكملات الأنزيمات الهاضمة لمساعدة هؤلاء الأطفال على هضم الطعام واستخلاص المواد المغذية من طعامهم، وتقليل الانتفاخ، والإمساك، والإسهال، وغيرها من إشكالات الهضم، ومساعدة أجسامهم في نواح أخرى مثل وظيفة نظام المناعة، أو مكملات الأنزيمات ليست عقاقير، أو حتى فيتامينات؛ بل هي منتجات غذائية وتباع في محالّ الطعام الصحية.

يستخدم بعض الآباء والأمهات في برنامج صن-رايز الأنزيمات ويشعرون أنها تؤازر برنامجهم، وتشعر شركة أنزيميديكا Enzymedica، وهي شركة تركز على تصنيع أنزيمات فعالة و(نظيفة) (أي من دون مواد إضافية أو حشوات)، بقوة هذا التآزر إلى حد أنها -بدءًا من عام 2009م- قد دفعت لأعداد كبيرة من الأهالي لحضور المقرر التمهيدي في المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد، وساعدت كذلك هذه الشركة محالّ تأسيس اتحاد الأمل للتوحُّد (Autism Hope Alliance (AHA، وهو منظمة غير ربحية، وموَّلت أيضًا تعليم بعض الأهالي في مقررهم التمهيدي.

وكما ذكرتُ سابقًا، فقد عانى جيمس عددًا كبيرًا من المشكلات الفسيولوجية، من مستويات تسمم من بعض المعادن الثقيلة إلى مشكلات هضمية أساسية، وقد تناول بعض الأنزيمات الهاضمة، وأخذ دوره في أنظمة الحمية الثلاثة التي عرضناها سابقًا، وأخذ أيضًا أحماضًا دهنية ومعادن، ومكملات الخمائر الحيوية probiotic (سوف نناقش هذه الفئة بعد قليل).

بالنسبة إلى جيمس، فقد أحدثت الأنزيمات اختلافًا كبيرًا؛ فقد انتقل من طفل يعاني الانتفاخ المتواصل ودوائر سوداء تحت عينيه، ويصرخ غالبًا، وهو يضغط على معدته، ويتقلب بين الإمساك الشديد إلى الإسهال، إلى طفل من دون انتفاخ، ودون ألم، ودون دوائر سوداء، وإخراج منتظم. وإضافة إلى ذلك، فإن هذا النظام الغذائي سرع ما كان يحدث في برنامج صن-رايز، وجاء تحسنه في الحديث بشكل أسرع وبقفزات في مدى انتباهه التفاعلي.

الخمائر الحيوية PROBIOTICS

مصطلح (الخمائر الحيوية) هو الاسم الجامع لجميع الكائنات الدقيقة المفيدة التي نحتاج إليها لصحة أمعائنا، وهي كالأنزيمات، أي تعدُّ منتجات غذائية، وتباع في محالّ الأغذية الصحية. وإذا كنتَ قد شاهدت إعلانات لمنتجات ألبان على التلفاز، فلأن هذه الألبان تحتوي على خمائر حيوية؛ ومع ذلك فاللبن -بالنسبة إلى أطفالنا- مشكلة؛ لأنه من الحليب (أو الصويا)، وإن عبوة أو مسحوقًا من الخمائر الحيوية قد تشتريها من محل أغذية صحية يحتوي قدرًا أكبر بكثير من الخمائر الحيوية عما يوفره اللبن.

ومرة أخرى، فإنني لا أقول لك: اذهب غدًا، واشترِ علبة من الخمائر الحيوية، وتبدأ بإطعامها لطفلك، ما أوصي به هو أن تأخذها في الحسبان، وأن تسأل طبيب التوحُّد عنها.

الفيتامينات والمعادن

من المؤكد أنني لن أوصي بفيتامين معين أو معادن محددة لطفلك، لكنني أوصي بقوة أن تقوم بفحوصات لطفلك لمعرفة النقائص الكبيرة لديه. كثيرٌ من أطباء التوحُّد يتحدثون عن أطفال عالجوهم وكان ينقصهم فيتامين B12، والماغنسيوم و/ أو الزنك،

مثلًا. (كملاحظة جانبية، فإن النقص في الزنك يمكن أن يجعل بعض الخضراوات سيئة المذاق، ويزيد الشهية للأطعمة السكرية).

الأحماض الدهنية الأساسية

قد تكون على معرفة بالأبحاث الحالية (خارج دوائر التوحُّد) عن دهون أوميغا3-Omega-3 والأحماض الدهنية الأساسية، ويتزايد فهم أن الأحماض الدهنية الأساسية بكميات صحيحة تزودنا بمنافع صحية عديدة للقلب، والشرايين، والمزاج، والنظام الهضمي، والدماغ.

ويوصي أطباء التوحُّد -غالبًا- بالأحماض الدهنية الأساسية؛ لأنها- ضمن أمور أخرى- تُستخدم في بناء أغلفة حول الدماغ والخلايا العصبية والاحتفاظ بها، وهذه الأغلفة تعمل كما يعمل الغلاف المطاطي حول الأسلاك الكهربائية، ويؤكد بعض الأطباء على أهميتها الشديدة لبعض أطفال طيف التوحُّد.

وتباع الأحماض الدهنية الأساسية في محالّ الغذاء الصحية بوصفها شرابًا أو حبوبًا، وإلى الآن فكر في هذا. إذا قررت أن تعطيها لطفلك، فاحرص على أن تقوم ببحث عن بعض المنتجات مسبقًا، فتغذية طفلك بكميات كبيرة من زيوت الأسماك -مثلًا- يمكن أن يملأ جسمه بالزئبق وغيره من المواد السامة إن لم تكن حريصًا.

استخدام برنامج صن-رايز لتغيير النظام الغذائي لطفلك

حتى لو كنت على معرفة تامة بكل ما شرحته عن التدخل الغذائي، فإن الجزء التالي سوف يغير حياتك. نعم! إذ أجد أن الأشخاص المطلعين تمامًا على التوحُّد

والحميات لا يشعرون بأنهم يعرفون كيف يجعلون أطفالهم يتوقفون عن تناول الأطعمة الضارة والبدء بتناول الأطعمة الصحية.

لذلك دعونا نتحدث عن مبادئ برنامج صن-رايز الخمسة للتغذية.

مبادئ برنامج صن-رايز للتغذية

التحكم

التحكم قضية محورية في التوحُّد، ومع ذلك كثيرًا ما يتم تخطيها عندما يتعلق الأمر بالتغذية. وأطفالنا يميلون لأن يكونوا متحكمين للغاية (لأسباب وجيهة، كما شرحنا في الفصول السابقة). تذكر، نحن نرغب دائمًا في السعي لأن نرى كل شيء من وجهة نظر أطفالنا، وهذا يشمل الطعام والتغذية بشكل مطلق.

ومن باب السخرية فإن العديد من الآباء والأمهات ومسؤولي الرعاية يصبحون متحكمين للغاية عندما يتعلق الأمر بالتغذية؛ فنحن من يقرر متى ينبغي أن يأكل أطفالنا، وماذا سيأكلون، وكم سيستغرقهم ذلك، وأحيانًا، كيف يأكلون (على مائدة الطعام، باستخدام الشوكة... إلخ).

إذا أردنا أن نغير ما يأكله أطفالنا، فعلينا أن نعطيهم التحكم في جميع الجوانب الأخرى المتعلقة بالأكل، ونريد أن نتخلص من جميع أنواع الضغوط؛ فلا مزيد من الضغط عليهم ليأكلوا، ولا مزيد من الضغط ليأكلوا على مائدة الطعام، وحتى -بشكل مؤقت- لا إجبار على (وقت الغداء) مقابل (وقت العشاء). قدم الطعام مرات عدة، ودعهم يأكلوا في أي وقت يريدون، دعهم يأكلوا مستخدمين أي أدوات يريدونها، دعهم يأكلوا في أي مكان يريدون.

عندما تقدم الطعام، قدمه بطريقة لطيفة، هادئة، غير قسرية، غير متحكمة. اعرض الطعام عن بعد (ولا تضعه في وجهه)، ودع الطفل يأتي إليك طلبًا للطعام، وحالما ينظر طفلك إلى الطعام قد يغريك أن تدفع بالطعام إليه، ومن السهل أن ننسى أنه عندما تمسك بالشوكة، وتغرسها في فم الطفل، فإن ذلك قد يكون مباغتًا له، عليك أن تمتلك عقلية قاعات الطعام المفتوحة (البوفيه: أي الطعام الموضوع والمتاح للجميع ليأخذوا ما يريدونه منه) مع طفلك: (خذ ما تريد).

احتفظ ببعض الأطباق قريبة سهلة التناول طوال اليوم؛ تحسس الطعام، واجعل بعض ألعاب الطائرات تطير حوله، وإذا كان طفلك لا يريد تناوله في هذه اللحظة، فتجنب الإلحاح، كذلك افعل ما يمكنك لتحاشي إطعام طفلك عندما تسلك سلوكًا نمطيًّا أو تبدي لك ضوءًا أحمر قويًّا.

بعض الأطفال سوف يأكلون صنفًا واحدًا في الطبق؛ سوف يأكلون البازلاء والدجاج، ولكن ليس في الطبق نفسه. اسمح بذلك. ابدأ بالتعرف إلى درجة الحرارة والاتساق التي يحبها طفلك، ثم عدل وجباته أو وجباتها طبقًا لذلك. في الوقت الحالي قدم الطعام بحسب الطريقة التي يحب طفلك أن يأكل بها. (تذكر، هذا لا يعني أنها تستطيع تناول الكعك والمثلجات والكيك، فأنت ما زلت من يختار ما سوف تأكله).

إن منح طفلك هذا النوع من التحكم والسيطرة على طعامها يزيل عقبة كبيرة من أمام تناوله أو تناولها ما تريده لها أن تأكل، وإذا لم يشعر طفلك أن لديه هذا التحكم والسيطرة، فسوف تشعر برغبة عارمة للوقوف ضد أي تغييرات غذائية تقوم بتنفيذها.

وإن منح طفلك التحكم في هذا الجانب سيجعله يأتي للطعام بملء إرادته الخاصة، وهو أمر حيوي للإبقاء على أي حمية صارمة.

الإبداع

حاول البحث بنشاط عن طرق مرحة لتقديم الطعام؛ قدم الطعام بطرق متعددة؛ يمكنك أن تجعل ألعاب السيارات تحمل الطعام؛ يمكنك أن تكون ساحرة تعرض شرابها السحري؛ يمكنك أن تجعل تناول الطعام تبعًا للشخصيات؛ لتكن أنت كالروبوت (الإنسان الآلي) الذي يحتاج إلى الطعام بوصفه وقودًا، وادع طفلك ليقوم بتعبئة وقوده أيضًا، ضع جزرة في فمك، وتحرك كالدودة، وشجع طفلك على أن يقوم بالمثل، (خبئ) الطعام، ثم ركز على إيجاده وتناوله.

عندما كانت شارلوت تسعى في البداية لجعل جيمس الرافض يتناول البروكلي ارتدت ساقًا عملاقة من البروكلي، ومشت الهوينى إلى غرفة اللعب وهي تغني أغنية بروكلي، في النهاية انخرط جيمس، وصارا يغنيان أغنية البروكلي بل ويتحدثان مع البروكلي الذي أحضرته شارلوت معها، وقد قاما بذلك مدة قبل أن تعرض عليه أكل البروكلي، الآن جيمس يأكل البروكلي بانتظام وقد أحبها. (هو أيضًا يتناول بسعادة الجزر والسبانخ واللفت وكل طعام صحي آخر).

المرة الأولى التي سمعت فيها جيمس يقول: «أريد طحالبي»، كدت أقع عن كرسيي؛ فالطحالب هي ما تعنيه بالضبط: تلك الأشياء الخضراء التي تنبت في قيعان البحيرات. وطحالب جيمس نوع مزروع منها متحول إلى شراب أخضر يتجرعه جيمس كل يوم، وإذا كنتَ قد تذوقتَ هذا الشراب المروع يومًا فسوف تفهم دهشتي من سؤال جيمس عنه، وللحق فهو شهادة على استخدام شارلوت الفعال للمبادئ الخمسة المستخدمة في التغذية.

بناء العلاقة

قد يبدو هذا المبدأ غير ذي صلة بالتغذية، لكنه أساسي؛ إن كل ذلك الانضمام وتلك الاحتفالات وكل السيطرة التي مُنحت سوف تؤتي أُكُلَها هنا، فإذا كنتَ قد اشتغلت على بناء وئام مع طفلك في تلك الأيام، فسوف يثق فيك.

هذه الثقة ستكون حجر الزاوية لتحقيق اختراقات في تغذية طفلك، عندما يثق طفلك فيك تصبح لديك قدرة أكبر على المناورة عند عرض أنواع جديدة من الطعام عليه وتقديمها له، وسيكون منفتحًا لما سوف تعرضه.

الاتجاه

الاتجاه الذي تتخذه إزاء الطعام والإطعام مكون حيوي جدًّا لأي تغيير في نظام طفلك الغذائي؛ إذ يميل الأهل لأن يكونوا متوترين بخصوص إطعامهم لأطفال طيف التوحُّد، وبخاصة إذا كان الطفل انتقائيًّا بخصوص الطعام؛ إذ يؤدي ذلك إلى جعل الإطعام مشدودًا ومتوترًا وهائجًا عندما تكون أنت راغبًا في أن تكون هي منفتحة.

عندما تطعم طفلك فإنك تطلب منه أو منها أن تُدخِلَ شيئًا خارج ذاتها إلى جسمها، وهو مطلب كبير؛ ولذلك من المهم جدًّا أن تحتفظ باتجاه هادئ، مسترخٍ، بل وبالإثارة أيضًا عند التعامل مع أي أمر ذي صلة بالطعام.

اعمل على غرس هذا الاتجاه بخصوص إطعام طفلك؛ وقم باستثمار 3Es بهذا الصدد. أنت ترغب في جعل تجربة طفلك المتعلقة بالطعام كأخذ حمام دافئ هادئة، وسهلة، ومريحة، وممتعة للغاية، وبهذه الطريقة سوف تجعل الطفل يقفز للطعام.

المثابرة

جيد. إذن، في خاتمة المطاف فإن تغيير حمية طفلك يتعلق بمن يثابر أكثر. أنا أعرف أنك قد تشعر بأنك حاولت بحق أن تجعل طفلك يتناول X أو Y. ولكن كم مرة حاولت؟

إن النجاح في تحويل طفلك ليتناول الطعام بإرادته أمرٌ يتعلق بالمثابرة؛ البقاء على المسار، رفض أن تثبط همتك حتى بعد العديد من المحاولات. سوف يتطلب الأمر وقتًا

لتدريب ذوق طفلك على الاستمتاع بالطعام الصحي، وأنت المفتاح ليحظى طفلك بذلك الوقت.

التخلص من الأطعمة الإشكالية والأطعمة غير الصحية

تنطبق المثابرة على طرفي معادلة الطعام؛ إدخال أطعمة جديدة، وكذلك التخلص من الأطعمة غير الصحية.

وإذا كان إدخال أطعمة جديدة قد يبدو تحديًا نظرًا لأن طفلك -في النهاية- هو من سيقرر إذا كان سيتناولها، فإن التخلص من الأطعمة ينبغي أن يكون -نظريًّا- أسهل بكثير، وما لم يكن طفلك يقضي معظم وقته في بيئات أنت غير موجود فيها ولستَ أنتَ من يمتلك القرار بخصوص الطعام الذي يتناوله، يمكنك أن تقوم بإزالة الأطعمة من المنزل وعدم تزويده بها ببساطة؛ نظريًّا ليس لطفلك أي خيار هنا.

ولكن من وجهة نظر عاطفية، فإن التخلص من الأطعمة قضية مختلفة تمامًا؛ نحن نرى في المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد أن إزالة الأطعمة يبدو لبعض الآباء والأمهات مثل: (المعركة الأخيرة بين الخير والشر)، وهناك -غالبًا- خوف وقلق كبيران بهذا الخصوص، وأنا أستطيع فهم السبب؛ فالطفل الذي لا يأكل -وفي الوقت نفسه يصرخ طالبًا الطعام الذي حرمناه منه- سوف يلامس بعض قناعات وعواطف الأهالي الغائرة لديهم؛ فنحن ننظر للتغذية بوصفها أكثر الأمور الأساسية لنا بوصفنا آباء وأمهات، والإطعام غالبًا ما يكون تعبيرًا عن الحب.

وأول ما ينبغي علينا أن نفهمه هو أنه -طوال ثلاثين عامًا من الخبرة قضيناها- لم نر يومًا طفلًا يجيع نفسه إلى درجة الموت عندما يتغير غذاؤه؛ نعم، لقد رأينا أطفالًا يصبرون يومًا، ويومين، وحتى ثلاثة أيام أحيانًا، ولكن في النهاية سيجوع هؤلاء الأطفال، وكما ناقشنا ذلك، فالمثابرة هي المفتاح.

سوف أقول ما يأتي: الأطفال الذين يصبرون ويمتنعون مدة أطول هم الأطفال الذين يرون شرخًا في عزيمة والديهم، فهم يرون آباء وأمهات يبدون مذنبين، وقلقين، وربما استجابوا لهم مرات عدة في السابق، أو يسترضونهم ليأكلوا، أو يصرخون عليهم ليأكلوا... إلخ. باختصار، فإنهم يؤمنون- ومعهم حق، في معظم الحالات- أن أهلهم يمرون بوقت صعب، وأنهم سوف يستسلمون بعد قليل من الانتظار.

يمكن للأطفال عادة أن يصبروا أكثر من والديهم. عندما تقوم برين بتدريس الأهل في البرنامج التمهيدي، فإنها تقتبس بذكاء عملية التفكير لدى أطفالنا بالطريقة الآتية: «أستطيع ألا آكل أطول مما تستطيع أن تشاهد أنني لا آكل»، إن هذا العامل وحده يوضح لماذا يبدو اتجاهنا مهمًّا للغاية في هذا الموقف؛ إذا كنت تؤمن أنك تقوم بعمل دنيء أو فظيع لطفلك من خلال إزالة الأطعمة الضارة من غذائه فإن إزالة هذه الأطعمة سيكون عملًا شاقًّا جدًّا جدًّا؛ سوف تشعر بالذنب والتوتر والخوف.

وفي الجهة المقابلة إذا كنتَ تؤمن أن ما تقوم به هو عمل ينم عن المحبة والمساعدة الصادقة لطفلك (وهو ما تقوم به فعلًا)، فإن هذه العملية سهلة التحقق، سوف تشعر بالراحة، والهدوء والوضوح في ثباتك على الطريق، وبالأهمية نفسها، فإن طفلك سوف يرى أنك أكثر وضوحًا، وارتياحًا، ولا تبدي أدنى تردد، وفي معظم الحالات، سوف يأتي إليك أسرع، هذا هو السبب في أننا -في البرنامج التمهيدي- نقضي وقتًا طويلًا مركزين على مواقفك وعواطفك، وليس على التقنيات فحسب.

أنا أعرف أنك قد تقول في نفسك: «لكن طفلي يحب هذه الأطعمة الضارة»؛ ولذلك حان الوقت لأذكرك بقول برين: «مدمنو الهيروين يحبون الهيروين فعلًا، لكن ذلك لا يعني أن الهيروين مفيد لهم». (بالمناسبة هي تقول ذلك من واقع خبرة شخصية، فقد وضعت، مع زوجها وليام، ابنتهما، جايد، تحت نظام غذائي خاص، والتزما به طوال البرنامج).

قد يرغب طفلك (في قطعة كعك صغيرة). إذا لم يرغب طفلك في أن يربط حزام أمانه (مدة قصيرة من الرحلة)، أو إذا أراد طفلك أن يلعب بالسكاكين الحادة (بضع

دقائق فقط) أو رغب في أن يشرب (نقطة من سائل تنظيف المجاري) فإنني واثق أنك لن تخضع له، هذه قضايا لا جدال فيها.

أنت ترغب في أن تضع نظام طفلك الغذائي أو حميته ضمن فئة القضايا التي لا جدال فيها، هذه هي صحة طفلك وسلامته التي نتحدث عنها؛ اجعلها غير قابلة للجدل.

نقطة أخيرة: هل تذكر كيف تحدثنا في الفصل 3، عن مشكلات الاعتماد على المكافأة موجهًا أساسيًّا لسلوك الطفل؟ لقد استخدمت مقارنة تتعلق بتدريب العديد منا، عندما كنا صغارًا، على أن نجتهد في تناول الطعام الصحي (الفظيع) من أجل أن نحصل على الحلوى الضارة (الشهية)، في هذه الحالة لا توجد مقارنة؛ فهذا هو الواقع الفعلي.

مرة أخرى، قناعاتنا بخصوص الطعام أساسية، نحن نفكر في الأمر، ثم نعرض أقل الأطعمة نفعًا كجوائز بوصفها (الشيء الجيد)، لقد سمعت العديد من الآباء والأمهات يقولون عبارات مثل: «حسنًا، أنا لا أريد أن أحرم طفلي للأبد، متى يستطيع طفلي أن يتخلص من هذه الحمية؟»، القناعة الخفية وراء هذه الكلمات سوف تشل قدرتك على أن تساعد طفلك ليأكل بشكل صحي. لماذا يكون عدم إطعام طفلك أطعمة سوف تضره (حرمانًا) له؟

يستحق سؤال: «متى يستطيع طفلي أن يتخلص من هذه الحمية؟» تفحصًا أكثر، نحن ببساطة نسأل: «ما أقرب وقت ممكن أستطيع أن أستكمل إعطاء طفلي السم (الأطعمة التي سوف تعطي طفلي أمراض القلب، والسكتة الدماغية، والسكري، والبلوغ المبكر، والسرطان؟) لماذا نكون في عجلة لإعادة هذه السموم ثانية إلى أجسام أطفالنا؟

نمط البقاء إما بالمواجهة -أو- الفرار

لنغلق الدائرة ونعد إلى المكون الأساسي لتوحُّد طفلك الذي ذكرته في بداية هذا الفصل؛ هناك تفوق ورجحان للأدلة التي تُظهر أن معظم الأطفال التوحُّديين يعيشون حالة تكاد لا تنتهي من المواجهة -أو- الفرار، وقد تعلمتُ عن هذا بتفصيل من حوار أجريته مع الدكتور سكوت فابر، الذي كان آنذاك، مديرًا لقسم طب تطور سلوك الأطفال في مستشفى الرحمة في بيتسبيرغ (وهو الآن في المستشفى في معهد الأطفال)، ولكن منذ ذلك الوقت صارت أمرًا شائعًا بين العديد من أطباء التوحُّد. لماذا يكون هذا الأمر مهمًّا؟

عندما يكون جسمك في حالة مواجهة -أو- فرار، فإنك في نمط البقاء حيًّا على الفور، وهذه بعض العمليات البيولوجية الأساسية التي تحدث في هذه الحالة.

- يتدفق الأدرينالين (إيبينيفرين epinephrine) في عروقك.
- يزداد نبض القلب لديك.
- تتقلص الشعيرات الدموية (لتمنع النزف الزائد).
- يتدفق الدم بعيدًا عن الأعضاء الحيوية إلى ذراعيك ورجليك (لتكون جاهزًا للفرار أو المواجهة).
- تتسابق كريات الدم البيضاء من نظام المناعة لديك إلى جلدك (تحسبًا لأي جرح أو عض قد يصيبك).

وأيضًا، جوانب أكثر صلة لحالة طفلك:

- تُغلقُ جوانب مهمة من نظام المناعة لديك، وتصبح بعض الجوانب الأخرى مفرطة النشاط.
- يُغلَق النظام الهضمي لديك.
- الإصلاح الفسيولوجي يتوقف مؤقتًا.

- يتجهز الدماغ لاتخاذ قرارات سريعة، فورية، انعكاسية بدلًا من مهمات كالتعلم والتفاعل الاجتماعي.
- يصل إفراز الكورتيزول cortisol والهرمون المفرز للكورتيكوتروبين corticotropin- releasing hormone إلى عنان السماء. الكورتيزول هو هرمون التوتر طويل العمل في جسمك، ويُفرَز من قبل الغدد الكظرية Adrenal glands. أما الهرمون المفرز للكورتيكوتروبين (CRH) فهو هرمون التوتر الذي يطلق في الدماغ، لكنه وجد الآن في مناطق أخرى من أجسام الأطفال التوحُّديين.

لنلق الآن نظرة عما يعنيه هذا؛ العملية التي بينَّاها أعلاه طبيعية تمامًا، وقد خدمتْ أسلافنا بشكل ممتاز، عندما يطاردك نمر ذو أنياب عملاقة فإن ما يهم هو أن تهرب، وتبقى قطعة واحدة. في خلال دقائق قليلة سوف ينتهي هذا الموقف؛ فإما أن تكون قد نجوت أو تكون قد أُكِلتَ (ويا لها من فكرة سعيدة!).

ولكننا لم نُخلق لنبقى في هذه الحالة إلى ما لا نهاية؛ نمط البقاء حيًّا بالمواجهة -أو- الفرار يعمل في انفجارات قصيرة. نمط البقاء حيًّا بالمواجهة -أو- الفرار لساعات عدَّة أو أيام يبدأ في التسبب في انهيارات ضارة في الجسم البشري.

خذ الآن هذا الموقف الفسيولوجي وطبقه على أطفالنا، فما الذي ستحصل عليه؟ لنلقِ نظرة أخرى على النقاط الخمسة الأخيرة أعلاه. فكر فيما يمكن أن يحدث عندما يتوقف النظام المناعي لدى طفلك، ويكون لديه أو لديها منذ البدء نظام مناعي هش (أو إذا كان الطفل مصابًا بمرض في نظام المناعة الذاتية يسبب فرطًا في رد الفعل المناعي)، أو إذا أغلق الجهاز الهضمي لطفلك، وكان لديها في الأساس مشكلات هضمية، أو إذا كنت تشرف على تدخل طبي لمساعدة طفلك على إعادة استنهاض أنظمة الهضم أو المناعة أو غيرها، وكان الإصلاح الفسيولوجي الرئيس متوقفًا في جسمها.

تخيل الآن أيضًا محاولة مساعدة طفلك على التعلم أو التفاعل الاجتماعي عندما يكون دماغها في حالة مواجهة -أو- فرار. التعلم والتفاعل الاجتماعي أمور صعبة للغاية بالنسبة إلى أطفالنا عندما يكونون في هذا الوضع، مدى الانتباه التفاعلي يتأثر

ويتداخل مع التعلم، ويكون الطفل في حالة دفاع ذاتي، وقد أطفأ قابليته على التفاعل الاجتماعي.

ثم هناك قضية الكورتيزول.

مشكلة الكورتيزول

في خلال محادثتي مع الدكتور سكوت فابر أخبرني أنه وجد أن الأطفال التوحُّديين غالبًا ما يكون لديهم مستويات مرتفعة مزمنة من هرمون التوتر، وبالذات الكورتيزول، وهذا مؤشر أساسي على وجود الشخص في نمط البقاء بالمواجهة -أو- الفرار.

وجد الدكتور ثيوهاريس ثيوهارايدس (نعم، هذا هو اسمه حقًّا)، عالم وأستاذ في الطب الداخلي، وأستاذ في علم الصيدلة في مركز تفتس الطبي في بوسطن، مستويات مرتفعة من CRH في أطفال طيف التوحُّد، وقد عَثَرَ عليه في مناطق في أجسامهم خارج الدماغ (وهذا أمر مهم، حيث كان يُعتقد سابقًا أنه كان يفرز فقط من قبل الهايبوثالامس داخل الدماغ). ويعتقدُ أنه قد يفاقم الالتهابات داخل الجسم، وهي قضية يواجهها بعض أطفالنا، ووجود هذا الهرمون CRH هو مؤشر آخر على وجود الجسم في نمط مواجهة -أو- فرار.

سوف أضيف أيضًا أنني -وعلى الرغم من عدم معرفتي بجميع الجوانب البيولوجية المحيطة بهذا المشهد- لم أفاجأ أبدًا عندما سمعت بذلك. إذا كان الطفل في حالة فرط في الإحساسات، ومحاطًا ببيئة لا يمكن توقعها، ثم يتعرض للضغط في جميع الاتجاهات رغمًا عن إرادته، فإن نمط المواجهة -أو- الفرار سيبدو النتيجة الأكثر حصولاً.

يتزايد الفهم أيضًا لتَسَببِ المستويات المرتفعة المزمنة من الكورتيزول في ضمور الخلايا في الحُصَيْن -hippocampus- ومنع تكون خلايا جديدة فيه، والحصين منطقة صغيرة قريبة من منتصف الدماغ مسؤولة عن تشكل الذكريات الجديدة، وهي ذات

أهمية بالغة لأطفالنا؛ ومن المثير أن الحصين هو من أوائل المناطق في الدماغ التي تعاني الضرر لدى الأشخاص المصابين بمرض الزهايمر. انظر كتبًا مثل: (نهاية التوتر كما نعرفه، The End of Stress As We Know It)، تأليف إيوان ماكغوان، و(الذكاء الاجتماعي Social Intelleigence)، تأليف دانييل غوليمان لمزيد من المعلومات عن التوتر، والكورتيزول، وأثرهما في الحصين).

إليك النقاط الجوهرية التي عليك أخذها في الحسبان من هذا النقاش.

- لا نريد أن يكون لدى أطفالنا مستويات مرتفعة من الكورتيزول (أو CRH).
- لا نريد لأطفالنا أن يكونوا في حالة مواجهة -أو- فرار لا تنتهي.
- نريد أن نقوم بكل ما نستطيع لتمكين أطفالنا أن ينتقلوا من نمط البقاء بالمواجهة -أو- الفرار إلى نمط التعافي.

نمط التعافي

توجد أخبار طيبة هنا: كل ما قلناه أعلاه قابلٌ لأن يتم عكسه، وأكثر ما هو واعد في نقاشي مع الدكتور فابر كان السبب في شعوره أن برنامج صن-رايز كان فعالًا جدًّا؛ فقد وجد أنه عندما يتم الانضمام إلى الأطفال، ويُعْطَون التحكم، ويتم معاملتهم بطريقة لا تحكم عليهم واتجاه مرحب بهم وكل هذا دعاه (تدخل التفهم العاطفي emotionally attuned intervention)، ويوضعون في بيئات غير مفرطة الاستثارة، فإن مستويات هرمون التوتر (الأدرينالين، الكورتيزول) عندهم تنخفض إلى مداها الطبيعي.

ولا أستطيع أن أخفي سروري بهذا؛ فهو يفسر جانبًا مهمًّا من نجاح برنامج صن-رايز، ويمنحنا جميعًا طريقة ملموسة لمساعدة أطفالنا بيولوجيًّا، وفسيولوجيًّا، وعصبيًّا، وتطوريًّا.

أنت تمتلك القدرة على التأثير الفاعل في البيولوجيا الجوهرية لتوحُّد طفلك، عندما ينتقل طفلك من نمط المواجهة -أو- الفرار وتعود مستويات هرمون التوتر لمداها الطبيعي، فإن الباب ينفتح لتحقيق اختراقات على جبهات عدة.

- يهدأ طفلك، ويستطيع أن يفكر.
- يعود النظام الهضمي لطفلك للحياة من جديد.
- يُمنحُ نظام المناعة لدى طفلك أفضل فرصة ليعمل بمثالية.
- دماغ طفلك يوجد في حالة لا تهدده، وتسمح بالتعلم والتفاعل الاجتماعي.
- عندما لا ترتفع مستويات الكورتيزول يتوقف ضمور الحصين، وينعكس الأمر، حيث تنمو الخلايا، وتتكاثر في الحصين ثانية. (تذكر، الحصين جوهري للتعلم؛ لأنه الجزء المسؤول في الدماغ عن تشكيل الذكريات الجديدة).
- يمكن لجسم طفلك الآن أن ينخرط في استعادة إصلاح وظائفه بشكل دائم sustained physiological repair (SPR). وهذا يعني أن بمقدور طفلك أن يقوم بأقصى استفادة من التدخل الدوائي، وإذا كان طفلك يتلقى علاجًا مصممًا للمساعدة وإعادة بناء أنظمته الهضمية والمناعية والعصبية والإخراجية، فسوف يحتاج إلى جسم قادر على أن يستجيب، ويرمم البناء ويعيده.

ونحن ندعو الحالة التي توجد فيها العوامل المذكورة أعلاه نمط التعافي. إن استخدام برنامج صن-رايز لتمكين طفلك للانتقال من نمط المواجهة -أو- الفرار إلى نمط التعافي يمنح طفلك كل فرصة ليتقدم وينمو.

ويمنح طفلك شيئًا يفتقر إليه أطفال طيف التوحُّد: تآزر العلاجات؛ فالإجراءات أو التدخلات الدوائية والطبية يمكنها أن تعمل بقوة أكبر مع برنامج صن-رايز مما لو كانت منفردة.

ولذلك من الضروري بشكل مطلق أن ندير أي تدخل أو إجراء بيولوجي (حمية، أنزيمات، علاجات دوائية... إلخ) بطريقة هادئة، غير قسرية، ومرحة. يجب أن نقوم

بذلك بالتعاون مع أطفالنا وليس وهم يقاومون؛ ولهذا السبب فإن استخدام تقنيات برنامج صن-رايز في هذا الفصل (وغيره) أمر لازم. نحن نريد أن نقوم بكل ما يمكننا لننقل أطفالنا من نمط المواجهة -أو- الفرار إلى نمط التعافي؛ فهذا ما يهم حقًّا.

وقت النشاط!

كي نبدأ ستقوم بأمرين بسيطين: الأول قرر أي طعام يمكنك أن تقول عنه إنه غير صحي لطفلك. هذا لا يعني أن يشمل مجموعة كاملة من الأطعمة، كالألبان، بل طعامًا محددًا، مثل: الصودا، الكعك المغطى بالشوكولاتة، الدونتس، ساندويتشات الجبنة المشوية، أو البيتزا. الثاني، اختر نوعًا من الطعام لا يقوم طفلك الآن بتناوله، وستقوم بتقديمه له، مثل: السبانخ، القرع، الهليون. وعندما تكون قد قررت، املأ الجدول 14.

طعام سأقوم بإزالته	طعام سأقوم بإضافته

الجدول 14

مصادر على الإنترنت

لمزيد من المساعدة المتعمقة للمبادئ والتقنيات في هذا الفصل استمتع بزيارة:

www.autismbreakthrough.com/chapter16.

نقطة البداية

كنقطة بداية لنقم بالتركيز على إزالة بند غذائي واحد من العمود الأيمن في الجدول 14. ومن المهم ألا تزيل هذا البند من نظام طفلك الغذائي أو حميته، بل أن تزيله من منزلك. إذا اخترت الصودا مثلًا، سوف ترغب أن تجعل منزلك خاليًا من الصودا. عد بنظرك إلى مبادئ برنامج صن-رايز الخمسة عن التغذية وإلى القسم الخاص بالتخلص من الأطعمة الإشكالية وغير الصحية، ثم، عندما يكون لديك قناعة 100 في المئة وراء حذف ذلك الطعام، يمكنك أن تبدأ!

سابع عشر: الاتجاه:
العنصر الحاسم

هذا أكثر فصل مهم في الكتاب بأكمله.

موضوع هذا الفصل هو -من دون شك- أكثر الموضوعات التي يتم التغاضي عنها في علاج التوحُّد؛ وفوق ذلك فمن دون هذا الفصل لا شيء من المبادئ الأخرى والتقنيات والإستراتيجيات في هذا الكتاب سينفع.

هل استرعى هذا انتباهك؟

لماذا كان اتجاهك هو العنصر الحاسم؟

يحب الناس تعلم المهارات المادية hard skills. ولا أعني بالمادية أنها صعبة، بل أعني بها مهارات جسدية يمكن ببساطة رؤيتها وقياسها؛ الانضمام -مثلاً- تقنية مبنية على مهارة مادية؛ يمكنك أن ترى إذا كان شخص منضمًّا لطفل، ويمكنك أن تراه إن كان غير منضم.

معظم الآباء والأمهات عندما أتحدث إليهم للمرة الأولى يرغبون في أن يسمعوا كل شيء عن المهارات المادية وتقنيات برنامج صن-رايز، ويريدون مني أن أحدثهم عن الانضمام، ويريدون أن يتعلموا كيف يمكنهم استخدام إحدى اهتمامات طفلهم في بناء لعبة مهارية، ويريدون أن يسمعوا عن الأسس الأربعة لتطوير العلاقات الاجتماعية وكيف يعلمونها.

ولكن ما لا يبدون اهتمامًا به هو تعلم أهمية الاتجاه attitude وكيفية استخدامه. يُعدُّ الاتجاه مهارة (غير مادية soft)، ويشعر كثير من الناس أنها هشة أو عاطفية، ولا أستطيع أن أعد المرات التي سمعت فيها أحد الوالدين يقول عبارة كالآتي: «اسمع، أنا أعتقد أن برنامج صن-رايز سيفيد طفلي حقًّا. أنا أريد أن أتعلم التقنيات، مثل الانضمام، ولكن الاتجاه؟ هذا هراء. أنا لا أريد أن أقضي وقتي وأنا أتفحص مشاعري وما شابهها من أمور. علموني التقنيات فقط».

ضمن السياق نفسه، أسمع أحيانًا النقد القديم العميق المضلل: «برنامج صن-رايز يقول: إنك إذا كنت تحب طفلك بدرجة كافية فسوف يتخلص طفلك أو طفلتك من توحُّده»، هذه العبارة في جوهرها ليست نقدًا لبرنامج صن-رايز-؛ لأننا لا نقولها ولانؤمن بها بقدر ما هي انعكاس للتحيز الثقافي ضد الاتجاه بوصفه مكونًا ملائمًا (وفي هذه الحالة حاسم) في العلاج.

أنا أرى هذا التحيز طوال الوقت لدى العديد من الأطباء النفسيين، والمحللين النفسيين، والمعالجين النفسيين وغيرهم من مهنيي المساعدة الذين نعمل معهم؛ العديد من هؤلاء الأفراد يختبرون ضيقًا وإزعاجًا بشكل روتيني خلال اليوم، بما في ذلك الأوقات التي يعملون فيها مع الناس، ومع ذلك فهم لا يلاحظون الانفصام بين الحالة الوجدانية أو العاطفية الممتازة التي يسعون لتمكين الناس للوصول إليها وبين افتقارهم الشخصي لها بوصفها أمرًا ملائمًا بشكل خاص، وما زالت فكرة أن اتجاه المُعالِج لا علاقة له بقدرته أو قدرتها على مساعدة الآخرين هي السائدة؛ ونحن نعتقد أن ما يهم إنما هو المعرفة والتعليم فقط، وما زلنا ملتصقين بفكرة تقول إنه في الأوضاع العلاجية والتعليمية، فإن ما يهم فعلًا هو ما نقوم به، بدلًا من كيف نقوم به.

بل إنني أنا -المثال الأكثر وضوحًا على تأثير الاتجاه- قد وقعت ضحية هذا الفخ مدة وجيزة قبل نحو سنتين؛ وسأحدثكم عن ذلك بعد قليل.

إن اتجاه الشخص الذي يعمل -أو يقضي أي وقت- مع طفلك ذو أهمية عظمى لأسباب ثلاثة؛ لنتعرف إليها واحدًا واحدًا.

الاتجاه ذو تأثير ضخم في الدرجة التي يستجيب أطفالنا بها

أطفال طيف التوحُّد -كما ناقشنا ذلك سابقًا- شديدو الحساسية لبيئتهم، ويصيبهم فرط الإثارة بسرعة، ويعانون صعوبة معالجة المدخلات الحسية، ويعيشون

في عالم يبدو لهم عشوائيًا وغير قابل للتنبؤ به، وفي العديد من الحالات فإنهم يكونون في حالة مواجهة -أو- فرار.

أيضًا، تذكر أن التوحُّد اضطراب اجتماعي- تواصلي، أطفالنا لديهم صعوبات في مغادرة عالمهم والقيام بصلات شخصية.

ما الذي تعنيه هذه العوامل مجتمعة؟ عندما يكون أطفالنا مع شخص غير مرتاح أو منفعل فإن الأطفال يدركون ذلك على أنه تهديد لهم، ونتيجة لذلك إما أن يصبحوا أكثر انسحابًا أو يسلكون بعدائية أكبر؛ وكلا السلوكين آليات دفاع عن النفس.

في الجهة الأخرى، عندما يكون أطفالنا مع أناس هادئين، مرتاحين، مرحبين، ولا يقومون بالحكم عليهم فعلًا، فإنهم يرون ذلك آمنًا ومضيافًا، ويتجاوبون أكثر، مبدين مرونة أكبر، وارتباطًا أكبر، وفي معظم الحالات، ينتقلون من نمط المواجهة -أو- الفرار إلى نمط التعافي، وعليه، فإن اتجاهنا يمكن أن يوفر قوة الدفع لطفل يعاني الصعوبات كي يأتي إلينا، أو قد يذهب بعيدًا عنا.

هذه ليست فكرة أو مجرد نظرية؛ إنها حقيقة. لقد رأينا هذه الظاهرة تتحقق على مدار ثلاثين سنة تقريبًا؛ وشاهدنا أطفال طيف التوحُّد يستجيبون للمواقف مرة تلو مرة، ويبتعدون عمن يعدّونهم منفعلين أو غير مرتاحين، ويقتربون ممن شعروا أنهم مرتاحون، وهادئون، ومرحبون.

وللحقيقة قد تكون أنت أيضًا قد شاهدت هذا الأمر مرات عدة، هل لاحظت أن طفلك يود الذهاب إلى معالج معين (لنقل العلاج الوظيفي، التخاطب) ويستجيب بقوة لمعالج دون آخر؟ هذه ليست مسألة فارق في التقنية بينهما، فكلاهما يقومان بالنوع نفسه من العلاج؛ بل إن استجابة طفلك نتيجة لاتجاه أولئك المعالجين؛ أحدهما لديه اتجاه يتجاوب معه طفلك بشكل جيد، والآخر ليس كذلك.

هناك أبحاث متزايدة العدد تدعم تأثير الاتجاه (انظر الملحق 1).

الفتاة في المستشفى

أريد أن أشارككم تجربة قصيرة، لكنها معبرة مر بها والداي عندما كنتُ صغيرًا، وقد حدث ذلك عندما كانا ينتظران في ردهة أحد المستشفيات قبل أن يتم إجراء فحص استكمالي لي يستغرق ثلاث ساعات من قبل الفريق نفسه من أطباء الأعصاب والأطباء والمساعدين الذين فحصوني سابقًا؛ وكانت تكهناتهم قاتمة جدًّا، ومنذ ذلك الاختبار كنت قد حققت 90 في المئة من شفائي الكامل، غني عن القول إن الأمر كان مفاجأة كبيرة للفاحصين.

إليكم التجربة التي مرا بها في ردهة المستشفى، مستقاة مباشرة من كتاب أبي: صن-رايز: المعجزة تستمر.

جلسنا أنا وسماهريا وراون على المقعد، وجاءت فتاة صغيرة وأمها ومرت بجانبنا، تركت الفتاة أمها، وركضت مباشرة إلى سماهريا التي ابتسمت لها، وفتحت لها ذراعيها، كانت عينا الفتاة زرقاوتين كعيني بطة برية، حادتين فعلًا! تحسست سماهريا وجه الفتاة بلطف، وابتدأت التحدث معها بهمس، حملقت الفتاة في عيني سماهريا، وجعلت رأسها يلامس رأس سماهريا، وقد بدتا كما لو أنهما صديقتان قديمتان تحييان بعضهما بأكثر الطرق حميمية. في النهاية جاءت والدة الطفلة، ومن دون كلمة واحدة أخذت ابنتها من يدها، واتجهت بها إلى الباب، وطوال هذا الوقت كانت الفتاة تنظر برأسها إلى الخلف متطلعة إلينا.

لاحقًا، استفسرنا عن هذه الطفلة، وقيل لنا: إنها متوحِّدة، وكانت دائمًا تتجنب التواصل مع الآخرين، هممم، لعل هذه الطفلة عرفت أن التعبير عن اتجاه محب ومتقبل بطريقة محسوسة كالابتسامة أو لمس اليد، هو بمنزلة دعوة تُلهم أكثر الناس الصغار عجزًا. لعل هذه الطفلة قد تخطت حدودها الطبيعية إزاء ذلك الأمان والتشجيع.

التوحُّد واحد ـ مؤتمر لإنقاذ جيل

في عام 2011 مررنا في المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد بتجربة قوية؛ فقد تحدثتُ في التوحُّد واحد- مؤتمر لإنقاذ جيل Autism One_ Generation Rescue Conference في شيكاغو، إيلينوي، وهو المؤتمر الأضخم والأكثر شمولاً عن الموضوع في وقته. (قد تعرفون إنقاذ جيل من رئيسته جيني ماكارثي)، وقد كنتُ تحدثتُ في هذا المؤتمر في مرات سابقة، لكن كان فيه لمسة رائعة هذه السنة؛ ففي استطلاع وطني استغرق أشهرًا عدة أجراه المؤتمر فاز برنامج صن-رايز بجائزة أفضل علاج للتوحُّد، ومُنحتُ جائزة أفضل متحدث، وكان ذلك شرفًا عظيمًا لي، ولكن لم تكن هذه هي اللمسة التي أشير إليها.

ففي هذا المؤتمر أخذنا جميع مساعدي الأطفال لدينا إلى المؤتمر ليقدموا مجانًا رعاية لأطفال الأهـالي الذين حضروا المؤتمر مع أطفالهم التوحُّديين، وقد كنا مسرورين جدًّا، ولكن ليكون الأمر واضحًا، فقد كانت هذه مجرد تجربة؛ فبرنامج صن-رايز مصمم لبيئات شخصيَّة جدًّا ويتم التحكم فيها، ويجري التعامل فيها بطريقة واحد-لواحد، وقد حدث كل هذا في غرفتي فندق تغصان بالأطفال، كانت كل غرفة تحوي عشرين طفلاً وأربعة أو خمسة بالغين.

وقد عرفنا -في الحسبان بالاعتبار هذه الظروف- أننا لن نستطيع تنفيذ كل تقنية خاصة في برنامج صن-رايز مع كل طفل، كما نفعل في العادة، وبدلاً من ذلك قرر مساعدو الأطفال أن يركزوا على الأساسيات؛ إذ قاموا، قبل كل شيء بالاحتفاظ باتجاه مرتاح، مرحب، ليس فيه آراء مسبقة تجاه جميع الأطفال، وبالتناغم مع كل ما نؤمن به، فقد وفروا -دون شك- بيئة آمنة غير قسرية، وسمحوا للأطفال أن يقوموا بسلوكاتهم النمطية، واحتفلوا بهم ودعوا الأطفال للتفاعل معهم؛ ولكن مع هذا العدد الضخم من الأطفال سيكون لكل ذلك حدود؛ ففي النهاية، فإن جميعنا يعرف أن ما يمكننا القيام به بشكل مثالي -بغض النظر عن أي شيء- هو الاحتفاظ باتجاه برنامج صن-رايز، وهذا ما قام به مساعدو الأطفال الرائعين.

اسمحوا لي بالتوقف هنيهة لأبين خطًّا شخصيًّا؛ فمع أنني كنت متحمسًا جدًّا لهذا المسعى، فقد كنت متشككًا بعض الشيء فيه، إلى أي درجة يمكننا أن نكون فاعلين باستخدام اتجاه برنامج صن-رايز فقط؟ وبمجرد طرحي لهذا السؤال فقد وقعت ضحية ذلك الانحياز الثقافي الذي يُعلي من شأن ما نقوم به على كيف نقوم به؛ فمع كل الخبرة التي لديَّ، فقد وقعتُ، للحظة، في فخ عدم تقدير أهمية الاتجاه الحاسم- نعم الاتجاه- وتأثيره في العلاج، وعلى أطفالنا بخاصة، وسرعان ما انتفضتُ متخلصًا من شكوكي.

وخلال مدة الأيام الثلاثة أو الأربعة التي شارك فيها الأطفال في رعايتنا اليومية، حدثت تغيرات مدهشة، كان الأهل يقتربون منا، والدموع في أعينهم، ويخبروننا قصصًا عن التغير الكبير الذي حققه أطفالهم خلال أيام قليلة، وقد سردوا أحداثًا مثل الآتية:

- أخبرنا والدا جايمي أنه كان طفلًا منسحبًا ما عدا عندما يقوم أستاذ في المدرسة بتحريكه أو يغير ما يقوم به، عندها يصبح جايمي عدوانيًّا؛ أما معنا، فقد كان في منتهى اللطف، ولم يصبح عدوانيًّا خلال ثلاثة أيام، وقد كان جايمي يقترب منا أحيانًا ويشاركنا، وقد أخبرتنا أمه أنه صار أكثر هدوءًا بعد ذلك معهم.
- استمرت كايتلين بالبكاء طوال اليوم الأول لها معنا، وقد خدشتنا، ولم ترغب في أن تشارك بأي طريقة. بعد يومين لم تتوقف عن البكاء فحسب، بل كانت تأتي إلينا، وتصر على أن تمسك بأيدينا طوال الوقت الذي تقضيه معنا، وقد غنت معنا في بعض الأوقات، وفي أوقات أخرى كانت تغني بنفسها فقط.
- في اليوم الأول كانت بيانكا تتسلق على كل شيء، وتشد الأطفال الآخرين من شعورهم وتدفعهم، وكانت تهرب منا، وتنتظر رد فعلنا. وفي اليوم الثالث كانت تأتي إلينا من تلقاء نفسها للقفز والضغط وآلاف من الاحتفالات. وفي النهاية كانت تتبع الإرشادات بسهولة (تعالي لتناول الطعام، حان الوقت لتغيير رفعك للأعلى... إلخ). وقد أصبحت وادعة ومحبة بطريقة لا تصدق، وكانت تراقب الأطفال الآخرين، وتنظر لشعورهم، وتحاول ألا تشدهم منها، في يومها الأخير

معنا، دخلت من الباب، وراقبت أمها بهدوء، وهي تتحدث إلى أحد مساعدي الأطفال لدينا، وانتظرت إلى أن انتهوا، وأخذت يد المساعد، ومشت إلى الغرفة معها.

- أخبرنا والدا كاهانو أن بكاءه الذي كان متواصلًا في البيت انخفض بشكل هائل بعد الوقت الذي قضاه معنا في المؤتمر.
- قيل لنا إن دانييل لديه (مشكلات انفصال كبيرة)، ولم يذهب إلى أي جليس أطفال أو إلى المدرسة من دون أن يبكي، وينتابه الغضب، ويصبح عدوانيًّا، وكانت أمه قد اعتادت حمله، لمنعه من الإضرار بمعلميه وجليسته، ولأنه لم يكن يرغب في الانفصال عنها. وبالفعل، فقد بكى دانييل طوال اليوم الأول له معنا. وفي اليوم الثاني (والأيام التي تلته)، أخذ يدفع والديه خارج المنزل، قائلًا لهما: (باي-باي!)، وفي نهاية كل يوم، لم يكن يرغب في المغادرة. وطوال اليوم كان يبتسم ويضحك ويشارك الأطفال الآخرين، وأحيانًا يقول: (دانييل بخير).
- جاء والدا زاك في نهاية اليوم الأول ليأخذاه، ويذهبا به إلى (متعة) خاصة، رحلة إلى المتحف كانا يتطلعان إليها. وقد أوضح زاك -الذي كان طفلًا عالي الأداء- أنه لا يريد الذهاب؛ بل أراد البقاء معنا. وبعد أن أقنعه والداه بالذهاب، استمر زاك في القول عندما كانا يهمان بالمغادرة: (هل سأكون قادرًا على العودة ثانية؟ متى يمكنني أن أعود؟).
- اقترب مني أحد الآباء في ركني الخاص بي في المؤتمر، وقال لي: «بعد أن قضى طفلي بضعة أيام معكم يا جماعة، صار مختلفًا عما كان عليه كل يوم عندما يأتي من المدرسة. ولا أعرف إن كان يمكنني أن أتخلى عنه، وأرجعه للمدرسة مرة ثانية».
- وهناك الكثير من المواقف التي جرت فيها تحولات، كبيرة وصغيرة: طفل صغير يقول لنا: (أنا أحبكم)، لغة طفلة صغيرة ازدادت، طفل صغير يجلس في حضن أمه للمرة الأولى، آباء وأمهات يخبروننا أن أطفالهم صاروا فجأة أكثر هدوءًا وسعادة، أطفال متكلمون تكلموا عن أوقاتهم معنا لبقية الليل.

ضعوا في أذهانكم ما يأتي: هذه ليست نتائج من برنامج صن-رايز الكامل؛ بل هي فقط نتيجة لاتجاه برنامج صن-رايز.

الاتجاه يحدد مدى فاعليتنا في تمكين أطفالنا على الوصول لآفاق جديدة

أنا أعرف جدران الشك والإنكار التي تواجهها، بوصفك والدًا أو والدة، والتي ينصبها الآخرون أمامك بخصوص طفلك؛ وإنني مدرك لشلال الرسائل المتشائمة التي تقال لك بألف طريقة وطريقة، مهذبة وغير مهذبة؛ وإنني عارف بالضغوط الاجتماعية الكبيرة التي تختبرها، وتلح عليك أن (تكون واقعيًّا) بخصوص طفلك، ومن المفهوم تمامًا أن يتسرب أي من ذلك إلى نفسك.

هذا هو السبب في أهمية أن أقضي وإياك بعض الوقت للنظر في أثر الاتجاه في تعاملنا مع أطفالنا، وكيف يؤثر ذلك في تطوره، هذا ليس بأي حال اتهامًا لمن يصارع منا مشاعر الغضب، والإحباط، والخوف، والحزن، والتشاؤم، أو اليأس، ومن يقبل فيض التنبؤات الغزيرة عن أطفالنا.

على العكس من ذلك، هذه فرصتنا لاستخدام هذه المعرفة لتغيير مسارات أطفالنا.

إن الإيمان بأن طفلك قادر على تحقيق أشياء لم تحققها إلى الآن هو الشرط المسبق لك كي تقوم بتلك القفزات مع طفلك؛ إذا لم نؤمن أن أطفالنا قادرون في هذه الحالات، فإن عوائق من صنع أيدينا سوف تظهر.

- لن نشجع أطفالنا على امتلاك المهارة الجديدة، وبالتأكيد ليس بإخلاص أو عاطفة صادقة.

• لن نثابر في محاولاتنا مع الوقت، وهو بالنسبة إلى كثير من أطفالنا ضروري من أجل الوصول إلى المستوى التالي.

• سوف نوصل رسالة لأطفالنا -بالكثير من الطرق- أنهم لا يستطيعون تحقيق ذلك؛ وهذا سوف يثنيهم عن الاستمرار في المحاولة.

• لن نرى أو نعرف عندما يحقق أطفالنا الهدف، مخربين قدرتنا على أن نبني على إنجازهم هذا بأي طريقة.

لعلك تذكر النقاش في الفصل 7 حيث سردتُ ظاهرة رأيناها مرات عديدة في برنامج صن-رايز المكثف. (لا تنس أن الأهل يحضرون هذا البرنامج مع أطفالهم)، فقد كانت هناك مرات والوالدان يراقبان جلساتنا مع أطفالهم الذين يتحدثون فيها للمرة الأولى في حياتهم، ولا يريان هذا الحدث الضخم أو يسمعانه؛ فهذان الوالدان -وقد قيل لهما كثيرًا من المرات: إن طفلهما لن يتحدث- قد استبطنا هذا التوقع في نفسيهما؛ وبقيامهما بهذا الاستبطان بقيا عاجزين عن السماع عندما قام طفلهما بمناقضة (حقيقة) أنه لن يستطيع التحدث، وقد كانت هناك حالات كان علينا أن نعيد تشغيل شريط مراقبة الطفل مرات عدة قبل أن يرى الوالدان أن طفلهما قد تحدث، قد يبدو هذا مبالغًا فيه، لكن حالات أقل حدة من هذه الظاهرة تحدث طوال الوقت عندما نقرر مسبقًا ما الذي لا يستطيع طفلنا أن يقوم به.

إن كل ما تقوم به مع طفلك وأنت معه يعتمد على اتجاهك، دعونا ننظر إلى الوراء في تقنيات برنامج صن-رايز من أجل بعض الأمثلة:

الانضمام -في صورته الحقيقية (وفاعليته)- ينبع مباشرة من اتجاه يتقبل الطفل، ولا يحكم عليه، ومن اهتمام أصيل، حقيقي، بعالم أطفالنا، لنفترض أنك تقوم بصف بعض ألعاب السيارات مع طفلك؛ إذا كنت تقوم بتقليد طفلك فقط سوف تجد أن الانضمام هامشي في فاعليته.

لكن تخيل -بدلًا من ذلك- أنك تقوم بصف السيارات، وأن لديك تقبلًا غير مشروط لما يقوم به طفلك، وفضولًا واهتمامًا بعالمه، واحتفالًا بتميزه وقدرته على أن

يهتم بنفسه، عندها سيكون انضمامك مشبعًا بالخصائص التي تجعل انضمامك ناجحًا، فأنت تُمَتِّعُ نفسك، وتتواصل مع طفلك مرسلًا الحب والدفء تجاهه، مبينًا له أنك عنصر آمن وجزء لا يتجزأ من عالمه.

مبدأ الدافعية ينبع من اهتمام فعلي باهتمامات أطفالنا. ولكي يمكننا أن نبني على دافعية أطفالنا علينا أولًا أن نهتم بما هي هذه الدوافع (كي نقوم بمراقبتها)، ثم علينا أن نشارك في لعبة تستند لواحد من تلك الاهتمامات (لنقل: الغواصات) التي إذا كان هناك أملٌ في أن تغري أطفالنا، فيجب أن تكون قد أُعِدتّ بحماس تام.

يمكننا أن نستخدم الاحتفال بفاعلية إذا كنا نشعر بالامتنان المخلص الصادق والبهجة في شيء قام به أطفالنا، وخلافًا لذلك، فإن ما نقوم به هو مديح آلي لا قيمة له مع أطفالنا (أي إن أطفالنا لن يتحركوا بسببه للقيام بالمزيد مما نقوم بالاحتفال به، ومن ثم ننفي فاعليته). نحن نريد 3Es– الطاقة، الإثارة، الحماس لجعل الأمور ناجحة، وإننا لن نلاحظ ما سنحتفي به إذا لم نكن مركزين على الأمور المدهشة التي يقوم بها أطفالنا الآن، ونشعر بالامتنان تجاهها.

عندما نتعامل مع نوبات الغضب وغيرها من التحديات السلوكية فكر فيما يأتي: كيف يمكننا أن نبقى هادئين عندما ينخرط أطفالنا في تحد سلوكي ما لم نحتفظ بصدق باتجاه مريح؟ عندما يقوم طفلنا بخرمشتنا أو خدشنا، ونتوهج مثل شجرة العيد (أي إننا نتجهم، نصبح سليطي اللسان، نرفع أصواتنا، ننظر شزرًا) فإن مرد هذا لاتجاهنا –في هذه الحالة– اتجاه الغضب، أو الإحباط، أو الخوف، وعندما يحصل ذلك فليس لأننا نسينا تقنيات برنامج صن-رايز التي تنطبق هنا (البقاء هادئين، متجاهلين، وأن نبدو أغبياء)، بل لأن اتجاهنا، بالرغم من معرفتنا بما ينبغي عمله، يجعل من المستحيل أن نقوم بذلك.

يمكنك أن تقرأ هذا الكتاب، وتحفظ جميع التقنيات الواردة فيه، ولكن عندما تنفعل أو تنزعج لن تتمكن من التطبيق الفاعل للمبادئ التي أودعتها في ذاكرتك، اتجاهنا يؤثر في كل ما نقوم به، ولا يمكننا أن ننضم ونظهر الحب والفضول إذا كنا

نشعر بالحزن، ولا يمكننا كذلك أن نحتفل بامتنان واهتمام عندما نشعر بالانزعاج، ولا يمكننا أيضًا أن نبقى هادئين ونساعد طفلنا الباكي، المشاكس ليجد طريقة أخرى يتواصل بها معنا عندما نشعر بالإحباط.

هذا لا يعني أن عليك أن تكون مثاليًا، وألا تنزعج من طفلك مرة أخرى، بل يعني أنه حالما تقوم بترتيب أولوية مواقفك وتبدأ في تغيير الطرق التي تنتهجها حتى في المواقف اليومية التي تمر بها والتحديات التي تواجهها مع طفلك، فإنك تهيئ أمامك الكثير من التغييرات الضخمة التي ستحصل في ارتباط طفلك بك، وفي كل مرة تقوم فيها حتى بأخذ حدث أو سلوك واحد، وتنتهجه من خلال اتجاه برنامج صن-رايز، فإنك تعظم قدرتك على أن تكون مفيدًا لطفلك.

أنت بالفعل تحب طفلك أكثر من أي شيء؛ الآن تستطيع أن تعبر عن حبك بالطريقة التي تجعلها تفهم.

الاتجاه سوف يحدد ما إذا كنا سنبقى مُحَفزين طوال الوقت

ينبغي ألا يفاجئك هذا، ولكن لا بأس في تكراره، إذا كنت متوترًا، أو منهارًا، أو منزعجًا، أو خائفًا، أو خائر العزيمة، أو مخذولًا، أو يائسًا، أو مشوشًا، فلن تستطيع أن تلتزم بما تقوم به، وهذا صحيح إذا كنتَ تقوم بتطبيق برنامج صن-رايز، لكنه صحيح إذا كنتَ تطبق أي برنامج. لكي تنجح عليك أن تلتزم البقاء في البرنامج (أيًّا كان) طوال الوقت. لن تستطيع أن تقوم بذلك إلا إذا كنت متحفزًا بثبات، مستبشرًا، واثقًا، صاحيًا.

هل كنت يومًا مع طفلك في البيت عندما كان يمكنك أن تقضي معه بعض الوقت، ثم أدركت أن لديك طنًّا من الغسيل؟ هل انتبهت مرة أن طفلك يسلك (بتوحُّد)، وبدلًا من قضاء بعض الوقت معه قمت بوضعه أمام التلفاز بعض الوقت؟

لا بأس في أن تكون قد قمت بأي من ذلك؛ فكل والد أو والدة عملتُ معهم قام بذلك. عدد من الآباء والأمهات يجدون صعوبة في التمتع بأطفالهم التوحُّديين، الأمر الذي يؤثر في مقدار الوقت الذي يقضونه مع أطفالهم، والوقت أمر أساسي لبرنامج صن-رايز كي ينجح.

عندما تكون مرتاحًا مع طفلك، سوف تقضي وقتًا أطول معه؛ ليس بسبب أنه يفترض بك كذلك بل لأنك تريد ذلك. عندما يكون هناك معتقد أو قناعة خلف ما تقوم به، سوف تلتزم به، وعندما تكون هادئًا ومسترخيًا بشكل منتظم، فلن تشعر بالتعب والإرهاق، وسوف يكون لديك الطاقة لتعطيها لطفلك، وعندما تثق بقدرتك على مساعدة طفلك سوف تحتفظ بحافز وثبات مع الوقت، وهو أمرٌ مهم لمبادئ برنامج صن-رايز لتقوم بدورها.

أحد الأسباب التي تقف وراء قضائنا وقتًا طويلًا في البرنامج التمهيدي والبرامج المتقدمة ونحن نعمل مع الآباء والأمهات على غرس اتجاه مرتاح، واثق، هادئ، مسترخ، متفائل، هو أنه لا شيء ينفع من دون هذه أبدًا.

سبب إضافي: علاقتك الشخصية

بالنسبة إلى معظمنا، فإن تجربة الزواج أو غيرها من العلاقات طويلة الأمد يمكن أن تكون صعبة بدرجة كافية؛ إذا أضفت لذلك تربية طفل- أي طفل- سوف تشعر أن حياتنا تحد حقيقي؛ وهذا قبل أن يكون لديك طفل توحُّدي.

وعندما يكون لدينا طفلٌ على طيف التوحُّد، فإن الشعور بذلك يفوق الشعور بأي تحد سبق لنا أن تخيلناه؛ طفلك مختلف، وهي تبدي سلوكات يستجيب لها الآخرون بالانزعاج أو الحيرة، وأبسط المهمات اليومية، كالأكل، أو الاستحمام مشحونة بالصعوبات. والتوقعات المروعة تُوزَّع كأنها حلوى، وأبسط الأحلام التي حلمت بها مع رفيق عمرك أو رفيقة عمرك لطفلكما تبدو كما لو أنها طارت، وعليك أن تختار بين لائحة من الخيارات العلاجية، أو لربما أُعطيت خيارًا واحدًا وقيل لك: اشعر بالامتنان أن لديك ذلك الخيار؛ ومستويات التوتر التي قد تكون أصلًا مرتفعة قد تنفجر غالبًا، وبالنسبة إلى كثير من الأزواج قد يدفع التوحُّد العلاقة بينهما إلى نقطة الفراق.

إذا كانت هناك أمور يمكنها أن تقوي علاقتك، وتزيد من فرص التعايش مع التوحُّد، ألن ترغب في معرفتها؟ إذا كنت تتساءل عما إذا كان الاتجاه أمرًا مهمًّا يوميًّا في علاقتك، فاسأل نفسك ما يأتي: هل قمت مرة بملاحظة:

- كم أنت مختلف مع شريك حياتك وأنت متوتر حيال طفلك؟
- كيف تشعر نحو شريكك عندما يقول أو تقول ما تظن أنه أو أنها لا تقدرك؟
- مدى صعوبة أن تشعر بالقرب من شريكك عندما تشعر بالنقد الشديد لنفسك؟

جميع هذه التجارب تتعلق بالاتجاه، إذا كان لديك طريقة لتغيير اتجاهك، سوف تتغير هذه التجارب نفسها.

لقد قمتُ شخصيًّا (والأساتذة الآخرون في المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد) بالكثير من الجلسات الاستشارية للأزواج، وهذا من أكثر الأمور التي أقوم بها إرضاءً في عملي، وأحد أكثر التحولات التي شهدتُها سرعة في ATCA هو مشاهدة أزواج على شفير الفراق يتعلمون كيف يستخدمون توحُّد طفلهم لإنماء علاقتهم وجعلها أكثر رعاية وصدقًا ومحبة.

قد يبدو هذا لبعضكم منكم أضغاث أحلام، لكنه ليس خارج نطاق الممكن؛ فالطريقة الوحيدة لإدارة السفينة هي أن تبدأ من الاتجاه؛ وأنت تعرف مسبقًا كيف

أن ما تكوِّنه مع طفلك (هادئ أم محبط، محتفل أم منزعج، متقبل أو متذمر) يؤثر في كل جانب من علاقتك معه، وبالطريقة نفسها فإن الوضعية التي تكونها مع شريكك -من حيث اتجاه كل منكما إزاء الآخر- يؤثر في كل جانب من علاقتكما.

وحتى وأنت تقرأ هذا، قد تقول في نفسك إن هذا يبدو لطيفًا، ولكن المشكلة هي كيفية القيام بذلك؟ معك حق. نحن لم نناقش إلى الآن كيف نقوم بتغيير مواقفنا، لكننا سنفعل، سوف يعطيك هذا الفصل بعض الأدوات البسيطة التي يمكنك أن تضعها موضع الفعل على الفور مع طفلك ومع شريكك.

ولكن أولًا، عليك أن تكون معنا في فكرة أنه إذا كانت هناك طرق لك (ولشريكك) لمواجهة الأحداث مع طفلك ومع أحدكما الآخر بشكل أكثر ارتياحًا، ووضوحًا، ومحبة، وهدوءًا، واسترخاءً، فسيكون من مصلحتك- وستحدث فرقًا- أن تقوم بها؛ فما قولك؟ هل أنت على استعداد لتجعل الاتجاه في رأس أولوياتك؟

مكونات اتجاه برنامج صن-رايز

يمكن تلخيص اتجاه برنامج صن-رايز بالآتي: أن تتقبل طفلك كما هو اليوم من دون حكم عليه، وأن تؤمن بأنه أو بأنها قد تكون في أي مكان آخر غدًا، بطبيعة الحال، هو أعمق من ذلك، ولكن دعونا نستخدم هذين الجزأين في هذا المفهوم بوصفهما نقطة انطلاق لنا.

(أن تتقبل طفلك كما هو اليوم من غير أن تحكم عليه) تعبير عميق المعنى؛ وهو يتجاوز بكثير محبة طفلك، وهو ما نقوم به جميعًا؛ فهو يعني أن تحب كل شيء بخصوص طفلك، بما في ذلك الأجزاء الأكثر توحُّدًا منها، وهذا يتضمن تقبل توحُّد طفلك كما تتقبل عينيه أو عينيها البنيتين، وشعره أو شعرها المجعد، وابتسامته أو ابتسامتها الحلوة، أو أي جانب آخر مكون له أو لها، هذا يتطلب أن ترى تمزيق طفلك

لقطع من الورق إلى أشرطة صغيرة وتقع في حب تمزيق الورق؛ إنه يعني عدم إلصاق صفة بسلوكات طفلك على أنه شيء سيئ، أو خاطئ، أو حتى غير ملائم، الأمر الذي يفترض معرفة أنه أو أنها، في هذه اللحظة، يقوم أو تقوم بأفضل ما يمكنه أو يمكنها.

هذا المكون الأساسي في اتجاه برنامج صن-رايز هو ما يهيئ الساحة لكل ما يلزم لبناء العلاقة، ونحن نستخدم تعبير (من غير أن تحكم عليه)، ولكن بإمكاننا إضافة كلمات مثل: (مرحب، محب، متقبل، مراع، ميسر، مهتم، مبتهج). أنت تريد أن تغرس اتجاهًا يتضمن الاعتزاز الصادق بكل جانب في طفلك؛ وبالذات تلك الخصائص التي تجعلها مختلفة.

لعلك تذكر -في الفصل الأول من هذا الكتاب- الاقتباس الذي أخذته من كتاب أبي عندما تساءل هو وأمي بعد أن تسلما تشخيصي والتوقعات السوداوية التي رافقته: «هل يمكننا أن نقبل الأرض التي لعنها الآخرون!؟».

هذا ما يدور حوله فعلًا اتجاه برنامج صن-رايز؛ قد يصف الآخرون حالة طفلك بالمأساة أو التراجيديا، أنت لست مضطرًّا إلى ذلك، قد ينظر الناس لطفلك بعيون الرفض، أنت يمكنك أن تجعل من كل نظرة عناقًا وتقبلًا، أنت تستطيع أن تقبل الأرض التي لعنها الآخرون.

(أن تؤمن أن طفلك يمكنه أن يكون في أي مكان آخر غدًا) هو جزء آخر مهم، ويمكننا تضمين هذا الجزء من الاتجاه بالأمل، والتفاؤل، والاستضافة المسبقة، والإثارة، وبالسخافة الممتعة بالتأكيد، وهو يعني أن ترى إمكانات طفلك بدلًا من التركيز على قصوره، وسيحاول الناس -مع أفضل نية لديهم- أفضل ما يمكنهم لأن يقنعوك أن تكون (واقعيًّا)؛ وسوف يحثونك على أن (تتصالح) مع ما لن يقدر طفلك على القيام به.

عندما تُجابه بكل هذا الرفض من الضروري أن تكون لا واقعيًّا- أكثر، وذلك يعني أن تتبنى قناعة- أن طفلك يستطيع غير مثقل بتلك النسخة المحدِّدة، المتشائمة،

الجامدة من الواقع التي يمكن للآخرين أن يتبنوها؛ ففي خاتمة المطاف أنت الوالد، ولا يمكن لأحد أن يجاريك في محبتك، وتجربتك لا يمكن لأحد أن يدانيها، والتزامك الطويل المدى لا يمكن لأحد أن يباريه، وليس عليك أن تعتذر عن الإيمان بطفلك عندما لا يؤمن أحد آخر، ولا داعي لأن تشعر بالحرج من رؤية ما لا يراه الآخرون.

الجزء الحيوي في اتجاه برنامج صن-رايز يمنح طفلك كل فرصة ليصل آفاقًا جديدة (هذا ليس ضمانًا، لكنه يفتح أبوابًا موصدة كثيرة!)؛ إنه يسمح لك أن يكون لديك طفل لم يتكلم بعد، وتقول: «إنه لم يتكلم إلى الآن، لكنه يستطيع ذلك بالمطلق»، إنه يمكنك أن تعرف أن ما استطاع طفلك أن يقوم به -أو لم يستطع القيام به- حتى هذه اللحظة لا يقول لك شيئًا ألبتة عما هو قادر على فعله في المستقبل.

من أين ينبع اتجاهك؟ وكيف يمكنك أن تبدله؟!

يمكنني أن أفهم كيف أن القراءة عن أهمية غرس اتجاه معين تبدو محض خيال عندما تجد هذا الاتجاه، في تجربتك اليومية، بعيدًا للغاية، وقد تشعر أن الأحداث تحدث خلال يومك، وأنك ببساطة تتفاعل معها قدر المستطاع. بعض الأشياء التي تحدث قد تبهج يومك، في حين أن بعضها الآخر قد يبدو معقدًا، ويجعلك محبطًا، وعندما تختبر حدثًا جللًا، كأن يتم تشخيص طفلك بالتوحُّد، فإن الحدث نفسه يبدو كأنه هو المتسبب في تعاستك.

هذا النموذج المقبول عالميًا للنفس الإنسانية يمضي للقول إن الأحداث والظروف في حياتنا تحدد كيف نشعر (سعادة، حزن، إثارة، خوف، رضا، غضب)؛ فطفلنا الذي يمزق صفحات كتاب يجعلنا نشعر بالضيق، ونوبات غضبها تجعلنا نشعر بالإحباط، وإن اختصاصي التشخيص الذي يخبرنا أن طفلنا سوف يتحسن فقط قليلًا يجعلنا نحس بالانهيار، في المقابل فإن طفلنا الذي يلفظ أولى كلماته يجعلنا نشعر بالدهشة، والمعلم الذي يخبرنا أن طفلنا قد حقق تقدمًا يجعلنا نشعر بالفخر أو الأمل.

ومع ذلك، توجد مشكلتان في هذا النموذج؛ الأولى: هي خللٌ في المنطق، كيف يمكننا أن نفسر أن شخصين يستجيبان بطرق مختلفة للأحداث نفسها؟ فإذا كانت الأحداث والظروف هي التي تجعلنا نشعر ما نشعر به، أليس من المفروض -إذًا- أن يستجيب كل شخص بالطريقة نفسها للأمر نفسه؟ كيف نفسر أن شخصًا يشعر أنه قد تحطم أو صار عديم الجدوى عندما يتم طرده أو طردها من العمل -ويهز شخص آخر كتفيه لا مباليًا بما جرى- أو قد يشعر بالإثارة حيال فرصة الانتقال؟ كيف يقول بعض من يربحون بالحظ (السحوبات) إن الفوز كان أفضل ما حصل لهم، ويقول آخرون إنه كان الأسوأ؟ بما أن كل شخص يستجيب بصورة مختلفة للأحداث نفسها؛ ونستجيب نحن بشكل مختلف لحدث معين في أيام مختلفة، فينبغي أن يوجد شيء بجانب الحدث يحدد كيف نشعر.

المشكلة الثانية: هي مشكلة عملية؛ حيث إن هذا النموذج يحيلنا إلى ضحايا، فنحن لا نحدد كيف نشعر؛ بينما الأحداث خارجنا تفعل ذلك. لو أن طفلنا تواصل أكثر، وتطور أسرع، ولم يسلك بتلك الطريقة... إلخ عندها قد أشعر بشعور جيد (الراحة، الهدوء، الاسترخاء، الأمل... إلخ).

إذا أخذنا في الحسبان هذا النموذج -الراسخ في ثقافتنا- لا يمكن لأحد لومك على شعورك بالذهول، والضيق، والخوف، والغضب، والإحباط، أو اليأس، إزاء التحديات التي يواجهها طفلك، ومن ثمَّ تواجهها أنت؛ ويشعر كثير منا أننا مسجونون في معركة لا تتوقف لجعل أطفالنا يسلكون بطريقة معينة أو يصلون إلى مستويات محددة حتى يمكننا أن ننام ليلنا؛ يمكنني أن أفهم هذا؛ نحن نريد أن نكون والدين صالحين، ونريد لأطفالنا حياة مرضية.

المشكلة هي أننا عندما نحتاج أطفالنا أن يكونوا بشكل معين، فإن ذلك أكثر من مجرد جعلنا بائسين، وإنه يعيق قدرتنا على مساعدتهم، لماذا؟ لأننا، -كما ناقشنا إلى الآن- مختلفون مع أطفالنا وهم يستجيبون بطريقة مختلفة لنا استنادًا لاتجاهنا، وفي الحقيقة إذا أردنا أطفالنا أن يسلكوا بطريقة معينة أو يتقدموا مقدارًا معينًا كي نشعر نحن بالراحة، فسوف يشعرون ويختبرون ذلك بوصفه إجبارًا لهم، وإذا كان هناك

أمر نعرفه عن أطفالنا فهو أنهم عندما يحسون بالإكراه يغرسون أظافرهم ويردون بعناد.

ولذلك فإن تحرير أنفسنا من هذا السجن هو أفضل ما نستطيع عمله لأنفسنا ولأطفالنا. والسؤال هو: كيف؟

القطعة المفقودة: المعتقدات

في الواقع، ليست الأحداث والظروف بحد ذاتها هي التي تحدد كيف نشعر، بل هي -بالأحرى- معتقداتنا أو قناعاتنا.

فما المعتقد، بالضبط؟

أحب أن أنظر إلى المعتقد بأنه نظارة شمسية ملونة؛ قد يكون لديك عدسات صفراء في نظارتك، ومن ثم سترى الأشياء صفراء، عدساتي ربما تكون خضراء، شخص آخر قد تكون عدساته زرقاء، وقد نصر جميعنا أن اللون الذي نراه هو اللون (الحقيقي) للأشياء، ولكننا، في الواقع، إنما ننظر من خلال عدساتنا.

ولأن أدمغتنا تعمل كأنها آلات تصنع المعتقدات؛ فإننا لا نستطيع أن نخلع نظاراتنا كليًّا؛ فنحن دائمًا نعتقد في أمر ما، ولكن ما نستطيع أن نقوم به -مع ذلك- هو أن نبدل عدساتنا بقدر ما نرغب. إذا أحسستُ أن عدساتي الخضراء لا تخدمني لأنها تزودني بالتعاسة أو تجعلني غير كفء؛ فيمكنني أن أستبدل بها عدسات زرقاء، وإذا لم تنجح هذه، فيمكنني أن أستبدل بها عدسات حمراء. إن رؤيتي ستكون ملونة دائمًا بطريقة ما بلون عدساتي (معتقداتي)، ولكن يمكنني أن أختار كيف يكون لونها، هل هي وردية أم بنية؟

وعليه؛ فالمعتقد أو المعتقد هو استخلاص نرسمه عن أنفسنا، وعن الناس الآخرين، والأحداث، والعالم حولنا لنفهم بيئتنا، ونهتم بأنفسنا، وفي كل موقف محدد، فإننا نحمل معتقدًا يعمل كأنه عدسة نرى من خلالها ذلك الموقف؛ المعتقدات مناظير، آراء، إدراكات، انحيازات، أو تصورات مسبقة توفر إطارًا مرجعيًّا لفهم ما يحدث.

إليك بعض الأمثلة للمعتقدات.

- طفلي لن يتغير.
- لقد قمتُ بأمر خاطئ أحدث أو أسهم في توحُّد طفلي.
- إذا جعلتُ نفسي وما أرغب بشدة فيه في المقام الأول سوف أكون أنانيًّا، ولن أكون حاضرًا من أجل طفلي.
- طفلي لا يستطيع القيام بذلك (التكلم، تكوين صداقات... إلخ).

إليكم البديل الآخر، يمكننا أن نعتقد بالآتي:

- طفلي قادر على تحقيق نمو مهم والتقدم.
- لم أقم بأمر (خاطئ) يتسبب في المصاعب التي يواجهها طفلي، لكن يمكنني أن أكون جزءًا من الحل.
- إذا اهتممت بنفسي، وبما أريده أولًا، فسوف يمنحني ذلك قوة، وصحة، وتركيزًا أكبر كي أساعد طفلي.
- طفلي قادر كليًّا على القيام بذلك؛ هو لم يقم به بعد.

إن المعتقدات التي نحملها تحدد كيف نشعر، من المتعة إلى الغضب، من الطمأنينة الى الخوف. وهي تعمل كالآتي:

- يحدث أمر في حياتنا (كأن يقال لنا: إن طفلنا لديه توحُّد).
- نقوم بفلترة هذا الحدث من خلال المعتقد الذي نحمله عنه (طفلي يواجه معاناة طوال العمر وإمكانات محدودة. هذا خطئي... إلخ).

- نحس بشعور استنادًا لهذا المعتقد (الحزن، الخوف، الغضب... إلخ).

هذه بعض الأمثلة عن معتقدات نتبناها.

- يتمدد صبي صغير متوحِّد على الأرض محدثًا أصواتًا مزعجة في وسط السوبرماركت، وتشعر أمه بالحرج عندما ترى نظرات الاستهجان من الآخرين؛ المعتقد المسبب للحرج: إذا كان الناس يحكمون عليَّ، فإنني أقوم بأمر ما خطأ بوصفي أبًا أو أمًّا.
- تشعر أم بالفخر والإثارة، وهي تلاحظ أن ابنتها تضع المكعبات فوق بعضها بطريقة متكررة. المعتقد الذي يولد هذا الفخر والإثارة: طفلتي تعرف تمامًا ما ينبغي عمله لتهتم بنفسها بأفضل ما يمكنها، ويمكنني استخدام سلوكها هذا للارتباط بها ومعرفتها بشكل أفضل.
- يشعر أب بالإحباط عندما يرى ابنه المتوحِّد وهو يعيد مشاهدة مقطع فيديو من دقيقتين مرارًا وتكرارًا، المعتقد المولد لهذا الإحباط: هذا السلوك يعني أن ابني معطوب وغير قادر على التغير والنضج.
- يقول طفل توحُّدي أول كلمة، ويشعر والداه بالفرحة الشديدة، المعتقد المولد لهذه الفرحة: هذه أول خطوة لطفلي ليتحدث بطلاقة؛ ثمة كلمات أخرى قادمة.
- تشعر أم لطفل توحُّدي بعمر خمس سنوات بالغضب والحزن عندما ترى بعض الأولاد العاديين؛ المعتقد المولد للغضب والحزن: طفلي لن يلعب مثل هؤلاء الأولاد. التوحُّد سيئ. من غير العدل أن يكون طفلي توحُّديًّا والآخرون غير توحُّديين.

من أين تأتي معتقداتنا؟

نتعلم معظم معتقداتنا ممن حولنا؛ ففي مجرى حياتنا يتم قصفنا بوابل لا ينتهي من المعتقدات من آبائنا وأمهاتنا ومعلمينا وأصدقائنا والغرباء والأخبار والأفلام وعروض التلفاز، وفي كثير من الأحيان يتم تعليمنا معتقدات تولد الضيق والخوف

والتعاسة والخمول، ونتبنى هذه المعتقدات، ونواصل حملها والتعاسة التي تولدها بوصفها إستراتيجية لنهتم بأنفسنا، وكذلك نتبنى أحيانًا معتقدات تؤدي إلى الرضا، لكن انحيازنا في تبني المعتقدات يميل إلى أن نتعلم منظور (أوه، كلا!) بدلًا من منظور (أوه، نعم!)، إليك بعض الأمثلة:

- طفل يقول له والداه: إنه غير مسؤول، يتبنى هذا المعتقد عن نفسه، ويستمر بحمله عندما يصبح راشدًا.
- يتبنى زوج مُعتَقَدًا روَّجَ له والده أن عليه توفير المال لزوجته الجديدة ليكون زوجًا صالحًا.
- يقول معلم لولد في المدرسة: إنه غير جيد في الحساب، ويتبنى هذا المعتقد، ويحتفظ به عقودًا. (وهذا أمر يعمل في الحالة المعاكسة أيضًا: تتبنى فتاة في الجامعة معتقدًا أنها كاتبة جيدة؛ لأن أستاذها أقنعها بهذا المعتقد).
- يسمع رجل من مذيع الأخبار أن حظوظ مرشحه المفضل قليلة في الفوز، ويتبنى هذا المعتقد، ولا يقوم بالتصويت لذلك المرشح؛ (ومن ثمَّ تُوجَد نبوءة تحقق نفسها).

في بعض الحالات نقوم نحن بتطوير معتقدات من خلال تجاربنا؛ فمثلًا:

- يتعرض رجل للسلب ليلًا في شارع في المدينة، ويستنتج أن المدن خطيرة، ويتجنب المناطق المدينية.
- يتم معاملة رجل عجوز بطريقة رافضة له بشكل متكرر من الأشخاص حوله، ويستنتج أن تقدمه في العمر يجعله أقل أهمية.
- تُوجِد امرأة في منتصف العمر معتقدًا أنها لن تجد الحب الحقيقي؛ لأنها تعرضت مرتين للطلاق.
- يتم الصراخ ثلاث مرات على شخص يزور فرنسا في ثلاث مناسبات مختلفة؛ ويُوجِد معتقدًا أن الفرنسيين وقحون، (هذا يعمل في الاتجاه المعاكس أيضًا:

يتم معاملة شخص بلطف في إيطاليا مرات عدة، ويستنتج أن الإيطاليين شعب لطيف).

ما علاقة كل هذا بك بوصفك والدًا لديه طفل توحُّدي؟ فكر فيما شعرت به عندما عرفتَ عن تشخيص طفلك للمرة الأولى أو عندما أدركتَ أن ثمة ما هو مختلف فيه أو فيها. هل شعرتَ بالخوف؟ بالغضب؟ بالحزن؟ هل شعرت بالنار تغلي في داخلك أم بيد تخنقك؟

بالنسبة إلى غالبيتنا يترافق سماعنا لتشخيص أطفالنا مع فيض من المعتقدات ينهال علينا بعد ثانية عما يعنيه ذلك لطفلنا ولنا، ويقال لنا: إن طفلنا لن يستطيع القيام بما يقوم به الأطفال الآخرون، ويقال لنا: إن التوحُّد يلازم الشخص مدى الحياة، ونُعطى فيضًا من التفاصيل عما تحمله الثلاثون سنة القادمة من حياة أطفالنا لهم. ويقال لنا عن كثير من أوجه القصور فينا بوصفنا آباء وأمهات، كالنقص في التدريب والتعليم (الصحيح)، أو أننا (عاطفيون ومنخرطون) كثيرًا؛ ما هو أكثر أهمية هو أن هذه الأشياء -هذه المعتقدات- تقال لنا كأنها حقائق.

في العديد من الحالات نتبنى هذه المعتقدات من دون أن نتفحصها فعليًّا أو نعدّها مجرد منظورات اختيارية. ومن يستطيع لومنا؟ فنحن محاطون بالدعاة والأنصار لهذه المعتقدات والانحيازات، وإننا مغمورون بهذه المعتقدات في وقت نكون فيه أقل قدرة على التبصر والمعرفة؛ فطفلنا هو حكمٌ مؤبد، وتهل علينا هذه التصريحات من كل حدب وصوب، ومن ثمَّ نشعر بإحساس باليأس؛ نحن نعرف أن طفلنا يواجه تحديات عميقة، لكننا لا نعرف كيف نساعده أو نساعدها.

في وجه كل ذلك، فإننا لا ندرك أن علينا أن نقرر إذا ما كنا نريد أن نأخذ بتلك المعتقدات أم لا.

ومع مضي الوقت، فإننا نلتقط معتقدات أكثر (أو نُوجِد بعضها بأنفسنا)، وكثير منها مثبط للهمة، باعث على الشقاء، وعندما نخوض في تجاربنا اليومية مع طفلنا

فإننا نواجه سيلًا من الأمور التي تزيد انفعالنا؛ هو يقرص أو يعض، هي لا تتكلم، هو يواجه النقد من الآخرين، نحن نواجه نقدًا من الآخرين، هي تنخرط في سلوكات نمطية غير عادية، هو لا يرد على مشاعرنا بمشاعر مماثلة، هي جامدة إزاء تغير الأحداث.

لكن تذكر: هذه الانفعالات هي انفعالات؛ لأننا نحمل معتقدات تجعلنا نشعر أن هذه الأحداث مروعة؛ فإذا ما رأينا -مثلًا- طفلنا يقرص أو يعض على أنها حالة مؤقتة في محاولة طفلنا المخلصة للاعتناء بنفسه بدلًا من أن تعني أنه لن يتغير أبدًا أو أنه لا يحبنا فسوف يكون شعورنا مختلفًا عما هو عليه.

وكيلا تبدو الصورة كئيبة وقاتمة، لنتفحص الجزء الأكثر أهمية في هذه المعادلة كلها.

الأخبار الطيبة: المعتقدات قابلة للتغير

لأننا نتعلم المعتقدات، فإننا نستطيع أن ننساها، ولأن معتقداتنا تولد مشاعرنا حيال الأحداث، فإن تغييرها يغير بالكامل كيف نشعر، حتى عندما لا يكون هناك تغير في الأحداث نفسها.

نعمل مع العديد من الآباء والأمهات الذين يغيرون معتقداتهم التي تولِّد التعاسة عن أنفسهم وعن أطفالهم خلال مقرر الأيام الخمسة للبرنامج التمهيدي. وهم ينتقلون من النظر لتوحُّد أطفالهم بوصفه كابوسًا إلى رؤيته بوصفه جمالًا عميقًا في تميز أطفالهم، وتتبدل نظرتهم لأنفسهم من أشخاص عديمي الكفاءة إلى أشخاص لديهم كل ما يلزمهم لإحداث تغيير عميق ودائم في مسار أطفالهم، ويتغير تفكيرهم من أن أطفالهم قادرون على القيام بالقليل وببطء إلى المعتقد بأنهم قادرون على تحقيق نضج هائل وساحق؛ هذه التحولات ممكنة؛ لأن المعتقدات قابلة للتغير.

إن فهم كيفية تغير المعتقدات ينقلنا من موقع الضحية إلى موقع القيادة؛ وإحدى الطرق الأكثر فاعلية لإبقاء نفسك في موقع القيادة هو أن تقول لنفسك في المرة القادمة التي تشعر فيها بالضيق أو التعاسة: «أنا أشعر بالانزعاج ليس بسبب ما يحدث بل بسبب ما أعتقده عما يحدث».

حسنًا، إذا كانت المعتقدات قابلة للتغيير، فكيف نغيرها؟

أولًا: علينا أن نكشف عنها، وإذا لم تقم بذلك سابقًا، فقد يبدو الأمر صعبًا في البداية؛ ولذلك نعلم الآباء والأمهات (وغيرهم) استخدام عملية استجواب خاصة تدعى خيار عملية الحوار Option Process Dialogue لكشف المعتقدات والأفكار المسبقة والتحيزات التي تقف عائقًا في طريقهم وتغييرها؛ وبخاصة عندما يتعلق الأمر بالاحتفاظ باتجاه برنامج صن-رايز الضروري جدًّا لمساعدة أطفالهم.

قد يتطلب شرح هذه العملية برمتها كتابًا كاملًا؛ (في الواقع هناك كتاب لذلك. إذا رغبت أن تتعلم خيار عملية الحوار بالتفصيل يمكنك أن تقرأ PowerDialogues وهو من تأليف باري نيل كوفمان). وما يمكننا القيام به هنا هو أن نعطيك -كبداية- بعض الأسئلة التي ستساعدك بشكل كبير إذا استخدمتها بشكل منتظم؛ وأنا أوصي أن تسأل نفسك هذه الأسئلة في كل مرة تجد نفسك فيها غير سعيد، أو مضطربًا، أو منزعجًا، أو محبطًا. وهذا قد يشمل قضايا وأحداثًا لا تتعلق بطفلك؛ ذلك أنك عندما تصبح أفضل في الكشف عن المعتقدات وتغييرها سوف تصبح أكثر فأكثر خبرة في الشعور بالراحة والإبقاء على اتجاه برنامج صن-رايز في الأوضاع التي تتضمن طفلك.

اتفقنا. هل أنت مستعد؟

اسأل نفسك ثلاثة أسئلة

1. ما الذي أعتقده (أي ماذا أقول لنفسي) ويولد تعاستي (إحباطي، خوفي، حزني، غضبي... إلخ)؟

2. لماذا أعتقد/ أقول لنفسي ذلك؟

3. ما الذي يمكنني أن أعتقده بدلًا من ذلك، وكيف يمكن أن يساعدني هذا المعتقد أو يساعد طفلي؟ (سؤال مختصر: كيف يمكنني أن أرى هذا الموقف بوصفه أمرًا جيدًا أو لا بأس به على الأقل؟).

انتظر! توقف! قبل أن تبدأ في استخدام هذه الأسئلة، ألقِ نظرة على اللوائح الآتية لبعض المعتقدات الشائعة عند الآباء والأمهات؛ فالنظر لهذه اللوائح بعناية سوف يجعل الأمر أيسر لك للإجابة عن الأسئلة الثلاثة أعلاه. هذه اللوائح مهمة أيضًا لإكمال قسم (وقت النشاط!) الموجود في نهاية هذا الفصل.

أكثر سبعة معتقدات مثبطة للهمة مولدات التعاسة لدى الآباء والأمهات

1. توحُّد طفلي مأساة، وأنا لا يمكنني أن أشعر بالرضا إزاءه.

2. حالة طفلي ثابتة وغير قابلة للتغير، (ما قام به طفلي في السابق يخبرني الكثير عما هو قادر على إنجازه في المستقبل).

3. طفلي يعرف أنه لا ينبغي له أن يسلك بهذه الطريقة؛ إنه أو إنها تقوم بذلك كي تثير جنوني.

4. لا يمكنني أن أحتمل هذا.

5. هذا الموقف سوف يؤدي إلى تدمير زواجي.

6. إن تعاستي من حالة طفلي هي مؤشر على الدرجة التي أُظهِرُ بها كم أرعاه وكم أحبه.

7. عليَّ أن أجعل الآخرين يتفقون معي، ويفهمونني، أو يدعمونني حتى أشعر بالرضا.

أكثر سبعة معتقدات رافعة للهمة مولدات السعادة لدى الآباء والأمهات

1. أحب طفلي، ويمكنني أن أستمتع، وأن أرى الجمال في طفلي كما هو وبكامل اختلافه.

2. طفلي قادر على النمو والتغير اللامحدود. (ما قام به طفلي في السابق أو لم يقم به يخبرني لا شيء مطلقًا عما هو قادر على إنجازه في المستقبل).

3. طفلي يسلك بهذه الطريقة؛ لأنها الطريقة الوحيدة التي يعرفها للاعتناء بنفسه، وهو يقوم بأفضل ما يمكنه.

4. يمكنني بالتأكيد أن أحتمل هذا.

5. أستطيع استخدام هذا التحدي كي أدعم زواجي، وأحسنه، وأجعله أكثر عمقًا ومعنى.

6. إن تعاستي لا تفترض أن تكون مقياسًا لرعايتي لطفلي؛ وبمقدوري التعبير عن رعايتي من خلال محبتي وجهدي.

7. أنا لا أحتاج إلى الآخرين كي يفهموني ويوافقوني أو يدعموني كي أشعر بالرضا، أنا بحاجة فقط إلى الاقتناع بما أقوم به.

للحصول على مساعدة أكبر بخصوص تغيير المعتقدات والمواقف، فإنني أوصي بشدة بقراءة كتاب (السعادة اختيار Happiness Is a Choice) من تأليف باري نيل

كوفمان. وهو كتاب واضح وسهل القراءة مع تفصيلات لكيفية القيام بتغيرات دائمة في الاتجاه بطريقة سهلة وممكنة، وتجدر الإشارة فيه إلى طرق السعادة الستة؛ فهي خطوات بسيطة يمكنك أن تأخذ بها للتخلص من الفوضى والغضب والحصول على قدر من الراحة وصفاء الذهن بسرعة.

وقت النشاط!

سوف ترغب -في هذا القسم- في أن تختار قضية أو جانبًا من جوانب عدم الراحة أو التعاسة التي لديك بخصوص طفلك وعلاقتك معه أو معها. يمكنك أن تختار قضية تشعر بعدم السعادة إزاءها الآن أو قضية تتكرر، كالشعور بالحزن إزاء توحُّد طفلك، والخوف على مستقبله، أو القلق من أنك لا تملك ما يلزم لمساعدته. أو يمكنك أن تختار حدثًا معينًا أو حادثة انزعجت فيها، كما حصل عندما أصابك الإحباط من سلوك طفلك، أو حادثة شعرت فيها بالحرج أمام العموم معها.

حال اختيارك للقضية انظر إلى الجدول 15. يمكنك الآن أن تدخل هذا الحدث أو القضية في الجدول؛ ثم أكمل تعبئة الجدول من هناك، وعند ملء المربعين الأخيرين سوف يساعدك بشكل كبير أن تنظر ثانية على أكثر سبعة معتقدات مثبطة للهمة ورافعة للهمة التي أدرجناها سابقًا؛ يمكنك أن تختار معتقداتك من هذه اللوائح أو الخروج بمعتقداتك الخاصة وكتابتها.

وعندما تملأ المربع الأخير في الجدول، خذ بضع لحظات لتتدبر معتقدًا بديلًا ترغب في التركيز عليه؛ لأنه سوف يخدمك بوصفه هدفًا اتجاهيًّا نهائيًّا. اسمح له بأن يكون مرشدًا لك، كأنه نجم الشمال؛ إن مهمتك في الحياة، في هذه اللحظة هي أن تتبنى هذا المعتقد.

مهم جدًّا: لا تقسُ على نفسك إذا لم تقم بوضع كل شيء مرة واحدة، وتتبنى معتقدًا بديلًا؛ سيتطلب الأمر وقتًا. كان أمامك سنوات وثقت فيها معتقداتك المسببة للشقاء؛ الخطوة الأكثر أساسية هي أن تجعل الكرة تتدحرج، أي أن تبدأ. سجل المعتقد البديل على مرآة حمامك، اكتب لائحة بالأدلة التي تدعم هذا المعتقد، واجعل صديقك أو شريكك يذكرك به، واكتب كيف أن تبنِّي هذا المعتقد الجديد سوف يساعد طفلك، أو قم بكل ما ورد أعلاه، ولكن فوق كل شيء، ارفق بنفسك؛ فمجرد القيام بهذا هو تصريح بحبك لطفلك، وسوف يجعله ذا معنى لكليكما.

الحدث أو الظرف	
كيف تشعر/ شعرت	
المعتقد الذي يولد هذا الشعور	
المعتقد البديل الذي سوف تتبناه	

الجدول 15

مصادر على الإنترنت

لمزيد من المساعدة المتعمقة للمبادئ والتقنيات في هذا الفصل، وللحصول على المساعدة الإلكترونية فيما يخص هذا الفصل يرجى زيارة:

.www.autismbreakthrough.com/chapter17

نقطة البداية

للمبتدئين اختر جانبًا واحدًا من حالة طفلك أو سلوكه تميل للحكم عليه أو تجد صعوبة في تقبله. الآن، حاول أن تسأل نفسك الأسئلة الثلاثة التي ناقشناها سابقًا، وأنا أعيدها هنا تسهيلًا عليك:

1. ما الذي أعتقده (أي ماذا أقول لنفسي) ويولد تعاستي (إحباطي، خوفي، حزني، غضبي... إلخ)؟

2. لماذا أعتقد/ أقول لنفسي ذلك؟

3. ما الذي يمكنني أن أعتقده بدلاً من ذلك، وكيف يمكن أن يساعدني هذا المعتقد أو يساعد طفلي؟ (سؤال مختصر: كيف يمكنني أن أرى هذا الموقف بوصفه أمرًا جيدًا أو لا بأس به على الأقل؟).

بعد ذلك، اقض بضع دقائق مفكرًا في حلم حلمته لطفلك، وأصبحتَ تقصه أو تحتفظ به لنفسك؛ لأنك كنت قلقًا من أن ينظر الآخرون إليك بأنك غير واقعي. الآن اجلس مع هذا الحلم لحظة. إذا شعرت أنك في داخلك تعتذر عن امتلاك هذا الحلم، فدع هذا الاعتذار يذهب، فمن حقك أن تحلم من أجل طفلك، ومن حقك أن تريد أكثر لطفلك، ومن حقك أن تعطي طفلك كل فرصة ليصل آفاقًا جديدة.

كلمة أخيرة مني إليك

لقد أمضينا أنا وأنت رحلة طويلة معًا، لقد وضعت عقلي وروحي في هذه الصفحات على أمل أن تجد طريقها إلى قلبك، وما أريده أكثر من أي شيء آخر هو أن تكون هذه الأفكار والمبادئ والإستراتيجيات مفيدة لك ولطفلك المميز الرائع الفريد.

أرجوك ثم أرجوك لا تقيد نفسك بمستوى مستحيل من الكمال؛ أنت إنسان يحب طفله، وهذا كافٍ، وإذ تقوم بالسعي لتطبيق هذه الأدوات والتقنيات في هذا الكتاب ارفق بنفسك. إذا لم تقم باستخدام هذه الإستراتيجيات في كل ثانية، فلا بأس في ذلك، وإذا شعرت بالفتور أو الهبوط أو الخوف أحيانًا فلا بأس في ذلك أيضًا، عليك أن تتمالك نفسك، وتنهض فقط، وتنفض الغبار عنك، وتمتطي الفرس من جديد.

وأيًّا كان ما تقوم به لا تؤمن بما يقوله لك أي شخص: إن مستقبل طفلك قد كُتب، وانتهى الأمر؛ سواء أكان طفلك في الثالثة من عمره أم في الثالثة والثلاثين.

قصة جارير

منذ بضع سنوات حضرت أم لرجل عمره اثنتان وثلاثون سنة اسمه جارير من المملكة المتحدة إلى المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد من أجل البرنامج التمهيدي، في ذلك الوقت كان الابن نزيل إحدى المصحات، حيث قضى معظم حياته.

كان جارير يمضي معظم وقته في سلوك نمطي، ولديه أدنى اتصال بصري، ويتواصل مستخدمًا كلمات منفردة (مع أنه يمكن له أن يستخدم اثنتين معًا)، ويتحدث في الغالب كرد على الطلبات بدلًا من أن يكون عفويًّا ومبادرًا، وكان يفضل أن يكون وحيدًا، وأبدى أقل اهتمام بفعاليات الآخرين، رافضًا، في الغالب، محاولات إشراكه فيها.

أحدث البرنامج التمهيدي تحولًا لدى أم جارير، معطيًا إياها أملًا جديدًا وإستراتيجيات محددة لمساعدة ابنها. وبعد عودتها للمملكة المتحدة أخذت جارير من المصحة، وأعادته للبيت، وابتدأت بتنفيذ برنامج صن-رايز معه.

بعد ثمانية عشر شهرًا، حدث تحول مدهش لدى جارير، إذ صار يسلك سلوكًا نمطيًّا فقط نحو 10 إلى 20 في المئة من وقته؛ وازداد اتصاله البصري ليصل إلى مستوى الشخص العادي، وتدفق حديثه بحيث صار متوسط طول جُمَلِه من خمس إلى ست كلمات، وقد يصل بعضها إلى عشر كلمات، وفوق ذلك صار تواصله -غالبًا- تلقائيًّا نابعًا منه بدلًا من أن يكون مجرد استجابة لطلبات الآخرين؛ وصار جارير رجلًا يحب أن يكون الآخرون حوله، مشاركًا ومستمتعًا بالأنشطة مع الآخرين في معظم الأوقات.

لم يفت الأوان بعد

قصة جارير هي شهادة على تفاني أمه، وعلى قوة الإستراتيجيات التي قد فُصِّلت في هذا الكتاب، وقبل كل شيء، على قدرة جارير- وجميع أطفالنا- على التغير والنضج بشكل هائل، في أي عمر، وبغض النظر عن الظروف التي تسبق هذا التحول.

ليس هناك حواجز دائمة أمام أطفالنا، وليس هناك نقطة لا رجعة منها؛ يبقى الدماغ مرنًا طوال حياة أطفالنا (هذا هو السبب في أن رجلًا في السبعين من العمر يصاب بسكتة دماغية، ويفقد القدرة على الكلام، يتعلمه من جديد مرة أخرى)؛ لذلك لا تدع أحدًا يقنعك أن الأوان قد فات، وأنه قد حان الوقت للاستسلام، وأن ما لم يقم به طفلك هو مؤشر على ما لن يستطيع القيام به.

عندما يتأخر الوقت في الليل، وتشعر بالوحدة كليًا، أرجوك أن تعرف أن هناك فريقًا منا على سفح جبل في بلدة صغيرة في بيركشاير يمهدون الأرض لك، ويهتفون لك، ويؤمنون أنك تستطيع مساعدة طفلك على أن يصل إلى النجوم.

قراءات ومشاهدات مقترحة

أوصي بقوة أن تقوم بالاطلاع على الكتب وأقراص الـ DVD الآتية.

- Breakthrough Strategies for Autism Spectrum Disorders by Raun K. Kaufman (DVD)
- Inspiring Journeys of Son-Rise Program Families (Free DVD)
- Autism Solutions (Free DVD)
- Son-Rise: A Miracle of Love (NBC-TV movie, available on Amazon.com)
- Three books by Barry Neil Kaufman: Son-Rise: The Miracle Continues, A Miracle to Believe In, and Happiness Is a Choice

زر موقعي على الشبكة العنكبوتية العالمية على العنوان www.autismbreakthrough.com للمساعدة على تطبيق المبادئ والتقنيات في هذا الكتاب، بما في ذلك عروض

الويب، والمقالات، والمقابلات، وبعض الفيديوهات الملهمة جدًّا، بما في ذلك مقابلات مؤثرة مع من تعافوا من الأطفال.

اتصل مع المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد لتحصل على مكالمة مدتها خمس وعشرون دقيقة مع واحد من مستشاري برنامج صن-رايز من دون مقابل لتحصل على إجابات أسئلتك، والاستفسار عن المساعدات المالية، أو التسجيل لحضور البرنامج التمهيدي.

وبوصفنا مؤسسة غير ربحية، خيرية نقدم مساعدة مالية للعائلات التي تسعى للقدوم إلى ATCA لتعلم استخدام المبادئ عن هذا الكتاب، فإننا نرحب بالتبرعات، ونقدرها عالي التقدير، وهي أموال معفاة من الضرائب مئة في المئة.

يمكن الوصول إلينا على العنوان الآتي:

Autism Treatment Center of America
2080 South Undermountain Road
Sheffield, MA 01257
www.autismtreatment.org
sonrise@autismtreatment.org
1-800-714-2779

1-413-229-2100

الملحق 1: أبحاث تجريبية تدعم برنامج صن-رايز

هذا الملحق علمي في مضمونه؛ وقد ضمنته هنا لسببين: حتى يكون بمقدور الآباء والأمهات والمهنيين ذوي التكوين العلمي منكم أن يروا بالضبط كيف أن الأدبيات الحالية والبحث تدعم مبادئ برنامج صن-رايز؛ وحتى يكون بمقدوركم أيضًا توفيرها للمتشككين من المهنيين والمدارس... إلخ الذين تسعون إلى أن ينضموا إليكم في أفكار هذا الكتاب وفي تمويلكم لبرنامج صن-رايز.

أولًا: إليكم رابطًا لدراسة في مجلة اضطرابات التواصل Journal of Communication Disorders تبين فاعلية وكفاءة برنامج صن-رايز. تُنشر هذه المجلة من قبل Elsevier، وهي واحدة من أكبر دور النشر التي تقدم العلوم والمعلومات الصحية، وتخدم أكثر من 30 مليون عالم وطالب ومهني صحي في العالم. تظهر هذه الدراسة المحكمة («Promoting Child-Initiated Social-Communication in Children with Autism: Son-Rise Program Intervention Effects») التي أجرتها جامعة نورث ويسترن في الولايات المتحدة وجامعة لانكاستر في المملكة المتحدة تحسنًا مهمًّا في المهارات الاجتماعية ومشاركة الأطفال الذين تلقوا معالجة في برنامج صن-رايز مقارنة مع مجموعة ضابطة من الأطفال الذين لم يلتحقوا بهذا البرنامج. وما هو مدهش هو أن هذه الدراسة أجريت مدة خمسة أيام فقط، ومع ذلك فإن الأطفال الذين التحقوا بالبرنامج أظهروا نتائج كمية؛ ولذلك إذا سألك شخص عما إذا كان برنامج صن-رايز برنامجًا يقدم نتائج مدعمة ببحث علمي محكم، يمكنك أن تجيب بـ (نعم) بكل قوة، وتحيله للدراسة أدناه! http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0021992413000518

ثانيًا: تسرد الورقة الأكاديمية التالية صفًّا من الدراسات المنشورة التي تدعم المبادئ والتقنيات في برنامج صن-رايز التي فصلناها في هذا الكتاب. وكورقة أكاديمية، ذات صبغة بحثية، فهي قد تكون تقنية جدًّا- يمكن قراءتها وفهمها بصورة أقل بكثير من هذا الكتاب؛ وأتمنى أن تكون هذه الورقة غنية بالمعلومات ومفيدة للغاية لك! (يمكنك تنزيل نسخة منها من www.autismbreakthrough.com/appendix1).

منذ أن جرت الإشارة إلى التوحُّد (Kanner, 1943)[1] تم التوصل إلى تعريف للتوحُّد واستصدار طرق تشخيص معيارية، ولكن إلى اليوم لم يتم الاتفاق على أسبابه، وتباينت المعالجات المقترحة له كثيرًا. كشف البحث ما يكفي عن السيكولوجيا العصبية والمعرفية بما يسمح لنا بوضع خطوط عريضة عن النتائج العلاجية لتستفيد منها العائلات التي تسعى للمساعدة الآن، والتي لا تريد انتظار جواب نهائي يبدو بعيد المنال.

استخدم المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد برنامج صن-رايز (SRP) مع العائلات منذ عام 1983م لتلبية هذه الحاجة. وقد طوِّر هذا البرنامج من قبل والدين اختبرا طرقًا يصلان من خلالها إلى طفلهم ذي التوحُّد الشديد (Kaufman, 1976م). لم يقدم العلم أي إرشاد لتيسير التطور الاجتماعي للأطفال التوحُّديين؛ وبعد أن بزغ ابنهم من التوحُّد بعد 3 سنوات ونصف من العمل المكثف، قام آل كوفمان بتقديم SRP إلى العائلات على مستوى العالم، وإلى اليوم لم تجرَ اختبارات قطاعية صارمة لفاعليته، ومع ذلك يمكن مشاهدة أن المبادئ الأساسية للبرنامج تستقطب الدعم من أدبيات الأبحاث الراهنة، وسوف تناقش هذه الورقة بعض المبادئ الأساسية للبرنامج في سياق البحث الراهن في التوحُّد لإيجاد منصة للبحث الكمي.

مبدأ: قم بتهيئة البيئة الطبيعية المثلى لتعلم طفلك

يُلاحظُ فرط الإثارة للمعطيات الحسية بين الأشخاص التوحُّديين (Belmonte and Yurgelan–Todd, 2003; Hirstein et al., 2001; Tordjman et al., 1997)، المترافق مع ضعف

(1) ملاحظة المترجم: درجنا في هذا الكتاب على ترجمة أسماء الكتب والأشخاص وتقديمها بأحرف عربية، ولكن في هذا القسم بالذات، ونظرًا للطابع الأكاديمي سوف ندرج أسماء المؤلفين بالإنجليزية، حيث إنها ترد في صيغة مراجع لدراسات هؤلاء المؤلفين وأبحاثهم. ولتسهيل رجوع القارئ الكريم إلى البحث الذي تتم الإشارة إليه في هذا القسم ، ومن أجل ذلك سنبقي عليها بالإنجليزية، ونحتفظ بتنسيقها كما هو في النسخة الإنجليزية للكتاب.

في القدرة على الاختيار بين استثارات حسية متنافسة، بشكل واسع، وتُظهر دراسات التخطيط الكهربائي للمخ EEG، التي تتضمن مهمات تتطلب أشخاصًا توحُّديين يقومون بالانتباه بشكل اختياري لإثارة ملاءمة وتجاهل الإثارات الأخرى وتجاهلها، حدوث ارتفاع غير عادي في جهد P1 الذي استدعته الاستثارة الملائمة أو استجابة معممة غير عادية للاستثارات غير الملائمة (Townsend and Courchesne, 1994).

إضافة إلى ذلك، فإن نسبة N2 إلى الاستثارة الأصلية مرتفعة لدى الأطفال التوحُّديين، حتى عندما تكون هذه الاستثارات غير ملائمة للمهمة (Kemner et al., 1994)، وقد لوحظت نتائج مماثلة باستخدام الاستثارة الصوتي (Kemner et al., 1995). إن هذا يدعم المشاهدات السلوكية على قدرة الأطفال التوحُّديين إما على التركيز المفرط على جانب واحد من المهمة أو التشوش الشديد من الاستثارات غير الملائمة أو الثانوية للمهمة؛ وفي خلال المهمات التي تطلبت انزياحًا للانتباه بين نصفي مجال الحاسة hemifields فإن من هم توحُّديون أظهروا تفعيلاً غير متمايز بين نصفي الدماغ بدلاً من الأنماط المحددة المعتادة للتفعيل (Belmonte, 2000).

تقترح قياسات وظائف الأعضاء أن ترشيح الإدراك الحسي في التوحُّد يتم بطريقة إما الكل أو لا شيء، مع قليل من التحديد في اختيار موقع المثير لتحقيق التلاؤم السلوكي مع المثير أو مع درجة الحساسية التي تحدث فيها الإثارة (Belmonte, 2000). وقد اقتُرح أن هذا الميل لفرط الإثارة للمعطيات الحسية ينبغي أن يَنْتُجَ عن شذوذ ينتشر في كامل المعالجة العصبية بدلاً من تركزه في منطقة دماغية واحدة بعينها (Belmonte et al., 2004; Johnson et al., 2002; Akshoomoff et al., 2002). ويقترح بعض المؤلفين أن هذا الخلل العصبي ناتج عن ضعف الإشارة -إلى- الضجيج الذي ينبع من شذوذ في ترابطات الأعصاب (Bauman and Kemper, 1994; Raymond et al., 1996; Casanova and Buxhoeveden, 2002; Belmonte et al., 2004).

وما يحصل نتيجة لهذا النوع من المعالجة هو أن جميع الاستثارات تأخذ أولوية متساوية عند الدماغ المتوحِّد مؤدية إلى طوفان غامر من المعلومات الحسية التي يلزم معالجتها. يستطيع الدماغ العادي أن يتعرف إلى المثيرات غير الملائمة، ويتجاهلها،

وأن يركز انتباهه الثمين على ما هو ملائم للمهمة؛ ما يُوجِد نظام معالجة أكثر كفاءة بكثير. أما الدماغ المتوحِّد، في المقابل فهو يأخذ جميع المثيرات، ثم عليه بعدها أن يتخلى عن المعلومات غير المهمة في مرحلة مقبلة من المعالجة، ما يجعل المعالجة عنق الزجاجة (Belmonte, 2004). وتبين دراسات التصوير العصبي الوظيفي أن أدمغة التوحُّديين تميل لأن تظهر تفعيلًا زائدًا في مناطق تعتمد على المعالجة الحسية الأولية وتفعيلًا ناقصًا في مناطق تدعم في العادة معالجة من مرتبة أعلى (Ring et al., 1999; Critchley et al., 2000; Schultz et al., 2000; Pierce et al., 2001; Baron–Cohen et al., 1999; Castelii et al., 2002).

وقد اقتُرح أن هذا الإرباك في معالجة المستوى الأدنى يخفي الشذوذ في المستويات الأعلى التي تتبدى في التوحُّد (Belmonte, 2004)، وأن مجموعة الأعراض المشاهدة في التوحُّد (بما في ذلك قضايا نظرية الذهن ووظيفة التنفيذ) هي خصائص ناشئة من شذوذ في النمو العصبي (Akshoomoff, 2002). وهناك إثباتات على المستوى الجزيئي أن هذا الشذوذ يوجد عند الولادة (Nelson et al., 2001) على الرغم من أن الأعراض السلوكية الواضحة لا تظهر غالبًا حتى سن 18–24 شهرًا، والطفل الذي يولد متكلًا على هذا الفرط في الاستثارة للمعطيات الحسية، ونقص في القدرة على اختيار المعالجة الحسية سيكون عرضة لطوفان من المثيرات الحسية الذي يُظن أنه يزيد الحمل على العمليات المعرفية العليا الناشئة لتوها (Belmonte and Yurgelun–Todd, 2003). وعندما يواجه الدماغ اللِّدن الآخذ في النمو هذا القيد في المعالجة فإنه سيكون مجبرًا على إعادة تنظيم نفسه ليتوافق مع ذلك القيد (Johnson et al., 2002). ويتجلى هذا في التنظيم الشاذ للدماغ المتوحِّد، كما وصفناه أعلاه، وفي خصائص النمط الإدراكي أو المعرفي للتوحُّد الذي يعتمد بشدة على المستوى الأدنى، وميزة المعالجة الموضعية على حساب الوظائف العليا، ومعالجة البيانات الكلية المعروف بالتلاحم أو الترابط المركزي الضعيف (Happe, 1999; Frith and Happe, 1994).

يصف التلاحم أو الترابط المركزي القدرة على معالجة المعلومات في سياقها، بجمع المعلومات معًا لمعاني أعلى مستوًى، ويجري ذلك -غالبًا- على حساب تذكُّر

التفاصيل (Happe, 1999). ومن ثم، فإن التلاحم المركزي الضعيف هو ميل التوحُّديين إلى الاعتماد على معالجة الميزات الموضعية (التفاصيل) بدلاً من أخذ الطابع الكلي للوضع أو الموقف. وقد شاهد (Kanner, 1943)، كميزة شاملة في التوحُّد، (العجز عن اختبار الكل من دون الانتباه الكامل للأجزاء المكونة)، وهذا النمط الإدراكي هو الذي يجعل التوحُّديين متفوقين في القدرة على مقاومة الأوهام البصرية (Happe, 1999)، ولديهم سجل أعلى في تحقيق الإصابات (Heaton et al., 1998)، ويبرعون في مهمة معرفة الأشكال المضمنة في أشكال أخرى (Shah and Frith, 1983; Jolliffe and Baron-Cohen, 1997)، ويمتلكون قدرة على نسخ أشكال (مستحيلة) (Mottron et al., 2000).

ترسم هذه الدراسات الفسيولوجية-العصبية والعصبية-التشريحية صورة عن العالم الذي يبدو للمتوحِّدين بوصفه عالمًا فوضويًا، كأنه طوفان غامر مملوء (بالضجيج)، ويترافق مع هذا تلك البيئة الداخلية من فرط الإثارة (Hirstein, 2001; Cohen and Johnson, 1977; Hutt and Hutt, 1979; Hutt et al., 1965; Kootz and Cohen, 1981; Kootz et al., 1982). وهذا ما تدعمه السير الذاتية لبعض الأشخاص التوحُّديين (Bluestone, 2002; Williams, 1994; Gillingham, 1995; Jones et al., 2003). إن تَدَبُّرَ هذا العالم المشتت، الفوضوي، الغامر يملي -إذن- أن البيئة الخارجية للطفل هي عامل أساسي وأولي ينبغي أخذه في الحسبان عند تصميم برنامج علاجي للأطفال التوحُّديين؛ والبيئات ذات الإثارة الحسية الأكثر (مثلًا شاشات بصرية براقة، ضجيج في الخلفية... إلخ.) سوف تضيف المزيد إلى (الضجيج) الموجود في نظام حسي مفرط الإثارة أصلًا، ما يجعل من تحقيق تعلم جديد تحديًا بالغًا، وفي حين يوجد إقرار بأن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلبون حقًّا بيئات مصممة لهم بالذات (Carbone, 2001; Reiber and McLaughlin, 2004; Schilling and Schwartz, 2004)، فإن المدى الذي يمكن أن تجهز فيه الغرف لتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال مشروط بهيئة غرف الصفوف العادية، بفعل وجود الأطفال الآخرين والحجم المترتب للغرفة؛ بل وُجِدَ أن أشياء متوافرة بكثرة مثل مصابيح الإنارة تؤثر في سلوك الأطفال التوحُّديين (Colman et al., 1976). وغالبًا ما يتم التغاضي عن هذه الاعتبارات البيئية والنظر إليها بخفة.

يتخطى برنامج صن-رايز (SRP) هذه المحدودية في غرفة الصف من خلال استخدام غرفة (في العادة في منزل الطفل) مصممة بشكل خاص لخفض الاستثارة الحسية، وفيها يتم استعمال ألوان طبيعية والابتعاد عن الأنماط اللونية المشوشة أو ذات التباين الشديد، وليست هناك شاشات تشتت الذهن أو ضجيج، ويتم استخدام ضوء الشموع أو الإضاءة الطبيعية، وتوضع جميع الألعاب والأشياء على رفوف عالية عن الأرض معلقة على الجدران لتوفير مساحة أرضية خالية من التشويش للعب، ما هو أكثر أهمية هو أن جلسة اللعب تتضمن -عادة- وجود شخص بالغ واحد مع طفل واحد، وهذا يعني أنه ليس على الطفل أن يحاول ترشيح ضجيج الأطفال الآخرين وحركتهم، بل التعامل فقط مع شخص راشد يثق به أو بها، ويقول البرنامج: إن هذه الترتيبات البسيطة تساعد على تسكين النظام العصبي ذي رد الفعل الزائد للطفل المتوحِّد من خلال جعل العالم قابلًا للهضم والإدارة. ثمة دليل على أن بعض الأطفال التوحُّديين الذين لا يبدي نظامهم العصبي اللاإرادي رد فعل زائد يظهرون بدلًا من ذلك استثارة منخفضة جدًّا استثنائية (Hirstein et al., 2001). ويميل هؤلاء الأطفال للانخراط في أنشطة (متطرفة) مثلًا: (تسلق الأشياء العالية جدًّا، الحركة المتواصلة... إلخ)، حتى يكون بمقدورهم إعطاء مستويات الاستثارة لديهم دفعة لتبدأ فعلها. يوفر برنامج (SRP) بيئة آمنة ومحصورة يتم خلالها ممارسة هذه الأنشطة، التي قد لا يكون ممكنًا توفيرها في غرف الصف التقليدية.

وهكذا يمكن رؤية أن هذا المبدأ العلاجي لبرنامج (SRP) مدعم بالبيانات العصبية التشريحية ووظائف الأعضاء، ولكن لم يتم فحص مباشر لتأثير غرفة اللعب في برنامج (SRP) على أطفال ذوي توحُّد بالمقارنة مع غرف الصف التقليدية، ويندفع الأطفال في برامج (SRP) المنزلية إلى غرفة اللعب، ويلعبون هناك حتى عندما يكونون وحيدين، ويتحدثون عن مدى استمتاعهم بغرفهم الخاصة. هناك كثير من الأدلة التي تدعم هذا الزعم، ولكن لا توجد دراسة -إلى الآن- قد بحثت في وجود مؤشرات كيفية لإدراكات الأطفال الحسية لغرف اللعب أو مؤشرات كمية لوظائف الأعضاء في نشاط الجهاز العصبي لأطفال التوحُّد في هذه البيئات.

مبدأ: قم بتهيئة البيئة المثلى لتعلم طفلك

إذن، قد يعيق نمط التلاحم المركزي الضعيف في المعالجة تطور الانتباه والرغبة المشتركة لدى أطفال التوحُّد (Klin et al., 1992; Rogers and Pennington, 1991). وهذان مكونان أساسيان في التفاعل الاجتماعي، حيث تعتمد الاستجابة الصحيحة للاستثارة بشكل حاسم على السياق الاجتماعي، وهذا ما يفسر لماذا تكون المواقف الاجتماعية شديدة الوطأة على الأطفال التوحُّديين، ولماذا يفشل البالغون ذوو الأداء العالي الذين يحققون نتائج عالية في قياسات الإدراك الاجتماعي أن يترجموا ذلك إلى تفاعلات اجتماعية يومية (Klin et al., 2000).

إن ما يسبق الانتباه والرغبة المشتركة هو التوجه الاجتماعي؛ أي أن يقوم الطفل بشكل عفوي وتلقائي، أو عند الطلب إليه، بتوجيه انتباهه لشخص آخر. يُبدي الأطفال التوحُّديون ضعفًا في توجههم الاجتماعي في بداية حياتهم بتفضيلهم التوجه إلى مثيرات غير اجتماعية على المثيرات الاجتماعية، وقد وجد (2002) Osterling et al. أن أطفالاً في السنة الأولى من أعمارهم شُخِّصت حالتهم لاحقًا بـ ASD، نظروا إلى الناس وانتبهوا لأسمائهم الخاصة بوتيرة أقل من الأطفال الذين لم تُشخَّص حالتهم بذلك لاحقًا، وظهر أن نقص الاهتمام بالوجوه لدى أطفال بعمر 6 أشهر (Maestro et al., 2002) ونقص الانتباه للصوت البشري في عمر 24 شهرًا (Lord, 1995) هي مؤشرات فاعلة في التنبؤ بحدوث ASD لاحقًا، ووجد (2004) Dawson et al. أن الأطفال التوحُّديين يميلون إلى عدم الاستجابة لمثيرات متنوعة أكثر من الأطفال العاديين أو المتأخرين في النمو، ولكن كان التأثير أكثر حدة بكثير عند الاستجابة لمثير اجتماعي، وقد أظهرت دراسات عدة قصورًا في المعالجة البصرية الأولية للوجوه عند التوحُّديين لا تتوازى مع الفشل في مهمات مكافئة لمعالجة مثيرات غير اجتماعية (Langdell, 1978; Hobson et al.; 1988; Klin et al., 1999; Boucher and Lewis, 1992; Weeks and Hobson, 1987). وبالمثل، أظهر الأطفال التوحُّديون عدم استجابة للصوت البشري

كاستجابة الأطفال العاديين (Klin, 1991, 1992; Osterling and Dawson, 1994; Werner et al., 2000).

عندما ينتبه الأطفال والبالغون لمثير اجتماعي شوهد أنهم يقومون بمعالجة المعلومات بطريقة مختلفة عن نظرائهم العاديين؛ فالأشخاص ذوو النمو العادي يبدون جهدًا دماغيًّا متمايزًا يتعلق بالحدث عند مشاهدة وجوه مألوفة وغير مألوفة؛ أما أطفال التوحُّد فلا يُبدون هذا الأثر (Dawson et al., 1994). وقد وجد Klin et al. (2003م) أن التوحُّديين البالغين الذين يشاهدون منظرًا اجتماعيًّا طبيعيًّا يركزون ضعف التركيز على منطقة الفم في الوجوه من المجموعة الضابطة، وأقل 2,5 مرة على منطقة العين من أفراد المجموعة الضابطة، وتبين أن هناك تفضيلًا في النظر للعيون بدل الفم لدى الأطفال الصغار العاديين بعمر ثلاثة أشهر (Haith et al., 1979)، وكذلك يُظهر الأطفال العاديون استجابة عالية لملامسة البشرة عند النظر إلى شخص يقوم برد النظرة، واستجابة أقل عند النظر إلى أشياء حيادية، أما أطفال التوحُّد فلم يظهر عندهم فرق في الاستجابة لملامسة البشرة سواء أكانوا ينظرون لشخص أم ينظرون لكوب (Hirstein et al., 2001).

هذه الاختلافات الأساسية في المعالجة تُترجم لاحقًا إلى منطق أعلى ومهمات صنع الإحالات؛ فعند مشاهدة صور متحركة لأشكال تعمل مثل البشر فإن المشاهدين العاديين سوف يتعرفون إلى الطابع الاجتماعي لهذه التفاعلات، ويقدمون سردًا أو حكاية تصف العلاقات بين هذه الأشكال، وإحالة لحالات ذهنية، لكن المشاهدين التوحُّديين مالوا إلى استخدام تفسيرات فيزيائية أو شيئية لحركة الأشكال، مثلًا (لأنه ثقيل)، مع أن هؤلاء الأشخاص قد اجتازوا في السابق مهمات التفسير الاجتماعي الواضحة (Heider and Simmel, 1994).

من غير الواضح سبب تجنب الأطفال التوحُّديين للمثيرات الاجتماعية، قد يكون ذلك بسبب ضعف عام في وظيفة الانتباه (Bryson et al., 1994)، ويعتقد آخرون أن التغير السريع في الانتباه المطلوب لمعالجة الإثارة الاجتماعية هو المسؤول (Courchesne et al., 1995)، وهناك اقتراح إضافي يقول: إن الأطفال التوحُّديين يتجنبون المثيرات

الاجتماعية؛ لأنها معقدة، متغيرة ولا يمكن التنبؤ بها، ومن ثم فهي صعبة المعالجة (Dawson, 1991; Dawson and Lewy, 1989; Gergely and Watson, 1999).

جرى توثيق جيد لانحياز التوحُّديين باتجاه المثيرات غير الاجتماعية في السيكولوجيا، وهو يخدم كتوضيح للسير الذاتية التي كتبها توحُّديون (Williams, 1994; Grandin, 1986). هذا القدر من الأدلة يظهر كيف أن الأطفال التوحُّديين يختارون طوعًا الانتباه لمثيرات غير اجتماعية في بيئتهم؛ ليعتنوا بأنظمتهم الحسية ذات رد الفعل العالي كما يبدو، وبقيامهم بذلك فإنم يحرمون أنفسهم من التعلم عن العالم الاجتماعي منذ عمر مبكر. وقد أشار Klin إلى أن «فرض معنى اجتماعي على صف من الاستثارات البصرية هو تفاعل تكيفي يبديه الأطفال العاديون منذ طفولتهم الباكرة فصاعدًا، وبمستوى يزداد تعقيدًا، وهذه المهارة التلقائية تُغرس، وتُستنبت عددًا لا يحصى من الساعات في الأوضاع الاجتماعية المتكررة» (Klin et al., 2003, p. 356).

من المقبول بشكل واسع أن الأطفال العاديين يتطورون وينمون من خلال التفاعلات الاجتماعية المتبادلة التي تتضمن المشاركة النشطة للطفل (Stern, 1977; Bronfenbrenner, 1979; Piaget, 1963; Vygotsky, 1978; Bandura, 1986; Brunner, 1977; Wertsch, 1985م). وتصور هذه النظريات تطور التعلم بأنه يعتمد على المشاركة الطوعية للطفل في التفاعل الاجتماعي، وليس على النشاط المحدد أو المعلومات التي يعرفها الطفل (Kim and Mahoney, 2004)، وقد أخذ الاعتراف بهذا المبدأ يزداد اتساعًا لأطفال التوحُّد (Greenspan and Wieder, 1998; MacDonald, 2004; Williams, 1988; Koegel et al., 2001) عندما بدأ المنظرون والمعالجون يطورون مناهج علاجية تقر بأهمية التوجه الاجتماعي الطوعي والانتباه المشترك كما يفعل برنامج SRP.

ويبدو أن الأطفال التوحُّديين – وبالنظر إلى التحديات التي يواجهونها في معالجة الإدراكات الحسية- يختارون تجنب التعليم الاجتماعي الذي ينفي تعلم (سلوكات محورية للتطور؛ أي الانتباه، المثابرة، الاهتمام، المبادرة، التعاون، الانتباه والرغبة المشتركة) (Koegel, Koegel, and Carter, 1999). ويطول هذا النقص في التطور جميع التعلم الإضافي لاحقًا؛ ويُعَدُّ تطور مهارة الانتباه المشترك أساسيًّا للكلام والمعرفة

والتطور الاجتماعي عند جميع الأطفال (Tomasello, 1995)، وكلما قضى الطفل وقتًا أطول منخرطًا مع بالغ أو راشد مهم له زاد ما يمكن للطفل أن يتعلمه، وقد لوحظ أن الأطفال التوحُّديين الذين يُبدون مهارة أكبر في الانتباه المشترك قد وصلوا لمستويات عالية في تطورهم اللغوي (Mundy et al., 1990; Sigman and Ruskin, 1997; Dawson et al., 2004م). وإن الاختلافات الفردية في التوجه الاجتماعي تتنبأ بالدرجة التي سيعالِج بها الأطفال التوحُّديون المعلومات العاطفية غير اللفظية (Dissanayake et al., 1996م) الحاسمة في استيعاب أي وضع اجتماعي. وقد بيَّن تتبعٌ مدة 25 عامًا لمجموعة من 91 شخصًا واجهوا صعوبات اجتماعيَّة وعقليَّة مهمَّة أن أفضل مؤشر للتنبؤ بالنتيجة كان الضعف الاجتماعي؛ فالذين كانوا ضعافًا اجتماعيًّا -وبخاصة من كان منهم في فئة معزولة- أظهروا نتائج ضعيفة (Beadle-Brown, Murphy, and Wing, 2005).

والنتائج التي تترتب على كل هذا واضحة؛ أن تُوفَّر بيئة تفضل البيانات الاجتماعية بشكل متسق ومكثف، والسعي لزيادة أهمية العالم الاجتماعي لأطفال التوحُّد، من الناحية النظرية، فإن برنامج SRP يحقق النتائج العلاجية المستخلصة من هذه الأعمال البحثية، ويقترح برنامج SRP أنه من خلال الانغماس ساعات في هذا النوع من البيئة الاجتماعية؛ فإن الأطفال التوحُّديين (أ) تزداد وتيرة توجههم الاجتماعي التلقائي، و(ب) يحتفظون بانتباههم المشترك مددًا أطول فأطول، و(ج) يبادرون عن قصد إلى تفاعلات اجتماعية بشكل أكبر. ينبغي إجراء اختبارات تجريبية رصينة لدعم هذه المشاهدات الذاتية.

المنهج المتمحور حول الطفل يحفز التفاعل الاجتماعي

يجعل المساعدون والآباء والأمهات في برنامج SRP من التفاعل الاجتماعي تركيزهم الأولي عند التعامل الفردي مع الطفل المتوحِّد، مُقرين أن العزلة الاجتماعية هي

فحوى التحدي التوحُّدي، وهناك طريقتان تجعل فيهما المنهج المتمحور حول الطفل من التفاعل الاجتماعي حافزًا.

اتبع الطفل: ابدأ من حوافز الطفل

يعمل برنامج SRP مع الأشياء والأنشطة التي يُوجد لدى الطفل حافزٌ داخليٌّ تجاهها، وهذه المنهجية المبنية على اللعب تبدأ من الجانب الذي يهتم الطفل به (مثلًا، القفز على الترامبولين)، وينضم البالغ إلى الطفل في هذا الجانب إلى أن ينتبه الطفل تلقائيًّا إلى البالغ (مثلًا: يقوم باتصال بصري، تماس جسدي أو محاولة التحدث)، هذا التعبير التلقائي عن الاهتمام الاجتماعي من قبل الطفل تتم الاستجابة له من قبل البالغ بطريقة مصممة لتكون محفزة للطفل (استنادًا إلى اهتمامات الطفل وأنماط الاستجابة السابقة)، مثلًا: القفز على الترامبولين، بينما يتم التظاهر بأنه قرد. وبالمثل: يتم ضبط ردود الفعل التالية للبالغ، بحيث تكون محفزة للطفل، وهذا يستدعي من ثم حلقة من التبادلات الاجتماعية ضمن مجال حافز الطفل. ويقترح برنامج SRP أن هذا المنهج يرفع من المستوى المتدني للتفاعل الاجتماعي من خلال ربط الدافعية الداخلي للطفل بالتفاعل الاجتماعي.

يمكن أن يصبح الأطفال التوحُّديون شديدي التركيز على حوافزهم الخاصة، إلى درجة يمكن تسميتها (بالهوس) أو (المواظبة)، وقد حاولت بعض المناهج أن تقود الطفل بعيدًا عن مجالات حوافزه في محاولة لتوسيع نطاق اهتماماته، وبدلًا من ذلك يتعامل برنامج SRP مع هذه الاهتمامات بوصفها مداخل إلى عالم الطفل، ووسيلة لتشكيل ارتباط يصبح لاحقًا أساسًا لمزيد من التبادلات الاجتماعية التلقائية المرنة. أتى الدعم لهذا المنظور من قبل (1987م) Koegel, Dyer, and Bell الذين وجدوا ارتباطًا سالبًا بين العزلة الاجتماعية والأنشطة المفضلة من الطفل لدى التوحُّديين، وهذا يعني أنه عندما يُطلب إلى الطفل المتوحِّد الانخراط في أنشطة أظهر الطفل اهتمامًا بها، صار الطفل أقل عزلة اجتماعيًّا بكثير مما هو عليه عندما يُطلبُ إليه الانخراط في أنشطة يختارها البالغ.

وقد أوضح (Baker, Koegel, and Koegel (1998 لاحقًا فاعلية المنهج المتمحور حول الطفل مع الأطفال التوحُّديين في وضعيات جماعية، فقد أخذوا اهتمامات مجموعة من التوحُّديين (مثلًا: جغرافيا الولايات المتحدة) وجعلوها ألعابًا عامة يمكن لعبها من قبل الطفل المتوحِّد ومجموعته (مثلًا: تحديد الاسم على خريطة كبيرة للولايات المتحدة)، وقد ازداد التفاعل الاجتماعي بصورة درامية قياسًا بمستوى متدنٍّ لهذا التفاعل في الوضع الأساسي، واستمر التفاعل الجديد مدة شهرين بعد ذلك، وهذه الزيادات في التفاعل الاجتماعي استمرت حتى في غياب الشخص البالغ الذي طلب التفاعل في بداية الأمر، وفوق ذلك فإن الطفل المتوحِّد ابتدأ في الانخراط أكثر في ألعاب أخرى غير مهووس بها بعد هذا التدخل. وقد استنتج (Baker et al. (1989م أن «الاهتمامات الهوسية لأطفال التوحُّد التي تصور -عادة- بأنها مشكلة، قابلة للتحويل إلى ألعاب لزيادة التفاعل الاجتماعي الإيجابي». (p. 306-307).

وقد أفاد آباء الأطفال التوحُّديين وأمهاتهم الذين اشتركوا في هذه الدراسة عن عدم وجود زيادة أو نقص في انخراط أطفالهم في الموضوع الهوسي في المنزل بعد بدء تلك الألعاب، وتتسق هذه النتيجة مع (Charlop et al. (1990م الذي استخدم الموضوعات الهوسية بوصفها معززات للأطفال لإكمال مهمات أخرى، ولم يجد زيادة في استخدام الأطفال لهذه الموضوعات الهوسية، وكذلك فإن برنامج SRP يقول: إن استخدام موضوع هوس الطفل أو ما يواظب عليه بوصفه منصة للتفاعل الاجتماعي لا يشجع على المزيد من المواظبة بل يساعد على تحويل المواظبة، واللعب الجامد أو المحادثة إلى تفاعل اجتماعي ملائم، تبادلي، مرن؛ لأنه يجعل التفاعل الاجتماعي أكثر حفزًا من السابق. ومرة أخرى ينبغي القيام بمشاهدات تجريبية مباشرة لتقييم هذه الملاحظات.

امنح التحكم والسيطرة: كن متجاوبًا وحساسًا مع الطفل

العامل الحاسم، الثاني في تيسير ظهور اهتمام تلقائي أصيل في العالم الاجتماعي هو منح التحكم والسيطرة أو استخدام نمط تفاعلي متجاوب (Beckwith and Cohen, 1992). برنامج SRP يتمحور حول الطفل، وهذا يعني:

أ. أن موضوع اللعب مشتق من اهتمامات الطفل الفردية.

ب. الطفل هو الذي يختار متى يبدأ ومتى ينهي ذلك التفاعل.

وهذا حاسم ويتقاطع مع ما تميل الطرق التقليدية في التعليم الخاص لأن تختلف فيه، وقد عرَّف Trivette (2003) نمط الاستجابة هذا بأنه يتضمن مكونين مهمين:

الأول: أن البالغ يستجيب فقط لما يولده الطفل من سلوك؛ وهذا يعني أن البالغ يستجيب فقط بعد أن يقوم الطفل بإيماءة جسدية (مثلًا: يقذف كرة، أو يلتقط لعبة).

الثاني: استجابة البالغ لهذا الفعل حساسة؛ أي ملائمة في شدتها؛ الاستجابة الحساسة هي استجابة تكون شدتها متوافقة مع مستوى تطور الطفل ومزاجه؛ فمثلًا: إذا كان الطفل يبكي، قد يقوم البالغ بغناء أغنية مهدهدة، وإذا كان الطفل يضحك مبتهجًا فقد يقوم البالغ بأرجحته في الهواء (Trivette, 2003).

في تحليل فائق لـ 13 دراسة حاولت تقصي أثر هذا النمط التفاعلي استنتج Trivette (2003م) «أن نمط استجابة الشخص الذي يقدم الرعاية في التفاعل يؤثر إيجابيًّا في تطور القدرات المعرفية للأطفال الذين هم مصابون أو مهددون بإعاقات تطورية» وأنه «ذو تأثير إيجابي في التطور الاجتماعي العاطفي لهؤلاء الأطفال». (Trivette, 2003, p. 5). وقد أظهرت جميع الدراسات الـ 13 التي حققت معايير إدراجها في التحليل الفائق (شملت 1336 طفلًا) النتيجة نفسها؛ أن استجابة البالغ جوهرية في مساعدة هؤلاء الأطفال على التطور المعرفي والاجتماعي العاطفي.

وقد دعم البحث اللاحق هذه النتيجة (Mahoney and Perales, 2003; Mahoney and Perales, 2005) ووجد أن نمط التفاعل المتجاوب يمتلك نتائج إيجابية على التطور اللغوي (MacDonald, 1989; Manolson et al., 1995). في دراسة طويلة الأمد وجد Siller and Sigman (2002م) أنه كلما زادت أمهات الأطفال التوحُّديين من تفاعلهن المتجاوب مع أطفالهن ارتفعت مستويات التواصل التي تحرك أطفالهن في أعمار 1، 10، 12 سنة. وقد أفاد Mahoney et al. (1998م) أنه في مشروع بحثي واسع النطاق وفي أكثر من موقع (برنامج صحة الأطفال الرضع وتنميتهم، 1990م) للتدخل المبكر فإن استجابة الأمهات كانت مسؤولة عن ستة أمثال التغاير variance في التطور الوظيفي للأطفال ذوي الوزن القليل عند الولادة عما أحدثه اشتراك الأطفال في برامج مدرسية فائقة الجودة (25 ساعة في الأسبوع). إن فحص التعليم المتجاوب مهم جدًّا في ضوء الاكتشافات عن أن أمهات الأطفال ذوي النمو المتأخر يملن إلى أن يكن آمرات أو موجهات (وليس متجاوبات) عند التفاعل مع أطفالهن (Spiker et al., 2002).

وقد اقترح Lewis and Goldberg (1969م) أن هذا التأثير الإيجابي في نمو الأطفال لنمط التفاعل المتجاوب ناجم عن كونه يسهل شعور الأطفال بالسيطرة والفاعلية الذاتية. وهذا يسهم في إحساس الأطفال بالاقتدار، ومن ثم يزيد من احتمال انخراط الأطفال في تفاعلات لاحقة ومواقف تعلمية، وافترض أن نمط التفاعل المتجاوب يعزز السلوكات الاجتماعية التي يمكن أن تكون مماثلة للسلوكات المحورية المستجيبة التي لوحظ أنها تعزز فاعلية الإجراءات التدريبية المنفصلة (Koegel et al., 1999). والمقصود بالسلوكات المحورية هو «العمليات التي يقوم بها الأطفال ليتعلموا ويمارسوا سلوكات جديدة في خلال التفاعلات التلقائية؛ وباتباع هذا الخط في المحاكمة والاستنتاج يبدو من الممكن أنه كلما انخرط الوالدان بمستويات أعلى من التفاعل المتجاوب مع أطفالهم، فإنهم في الواقع إنما يشجعون أطفالهم على تعلم سلوكات النمو المحورية، وهي العمليات التي تمكنهم من اكتساب قدرات أو ملكات اجتماعية عاطفية لم يتدربوا عليها» (Mahoney and Percales, 2003, p. 84). وهذا يفسر لماذا تُظهر الدراسات -التي تستخدم إجراءات تركز على سلوكات النمو المحورية- الأطفال وهم

يتعلمون مهارات يقومون لاحقًا بتعميمها إلى مواقف تعلمية أخرى (Koegel, Koegel, and Carter, 1998; Kaiser, Carter, and Koegel, 2003).

يستخدم برنامج SRP -بشكل حصري- نمط تفاعل متجاوب يدعوه (منح التحكم والسيطرة)، وفي ظل برنامج SRP فإن الشخص البالغ، في كل مرة يقوم الطفل فيها باتصال اجتماعي تلقائي، يتجاوب بطريقة (حساسة) كما وصفناه أعلاه؛ إضافة إلى ذلك، عندما ينفصل الطفل من الاتصال الاجتماعي، فإن البالغ يتجاوب من خلال الانسحاب الذي يحترم الطفل، وينتظر أي إشارة اجتماعية من الطفل قبل أن يسعى لتفاعلات إضافية، وفي كل مرة يحدث فيها ذلك يتعلم الطفل أنه أو أنها يمتلك التحكم والسيطرة على بيئته أو بيئتها الاجتماعية. هناك أبحاث مهمة تظهر أن الأطفال ينمون إلى درجة يملكون فيها السيطرة على سلوكاتهم ونتائجها على بيئاتهم (MacDonald, 2004). والطفل الذي يعيش في عالم فيه الأشياء منفصلة، وغير ممكن توقعه، فوضوي في معطياته الحسية، ويتم تحديه بشكل متطرف بأن يتواصل عما يريده أو تريده، ويبدو أن نظامه العصبي اللاإرادي يفتقر للتحكم، ولا يمتلك معنى أن يكون مسيطرًا على العالم أو حتى على جسمه كما الطفل العادي (Bluestone, 2004). وعليه، فإننا يمكن أن نرى أهمية توفير بيئة اجتماعية تعظم من إحساس الطفل بالتحكم والسيطرة.

وقد يفسر عدم إحساس أطفال التوحُّد بامتلاكهم التحكم والسيطرة في العالم سعي هؤلاء الأطفال للبحث عن أنماطٍ معانٍ، وعن قابلية التوقع والنظام في عالم فوضوي. وقد وجد Baron-Cohen (2004م) أن محتوى الطقوس والموضوعات التي يواظب عليها التوحُّديون (للأطفال ذوي الأداء العالي والبالغين التوحُّديين ومن لديهم متلازمة أسبرجر) ليس عشوائيًّا؛ بل يميل إلى التعقد والتجمع حول الأنظمة (تشمل الأنظمة التقنية، الطبيعية، المجردة). ويقبع تحت هذه الأنظمة قوانين وانتظامات يمكن فهمها بسهولة أكبر من قبل الدماغ المتوحِّد (Baron-Cohen, 2004). العالم الاجتماعي ليس نظامًا مرتبًا محكومًا بقوانين ثابتة؛ بل سائل دائم التغير من المعطيات الحسية، وإذا ما كان على الطفل أن يشعر بالارتياح في العالم الاجتماعي، فينبغي أن

يصبح العالم قابلًا للتحكم والسيطرة عليه لتشجيع الطفل المتوحِّد على المشاركة، وهذا بالضبط ما يقوم به برنامج SRP؛ ولذلك عندما ينفصل الطفل في برنامج SRP عن التفاعل الاجتماعي فإن المساعد يحترم هذا ويَسمحُ للطفل بالانفصال، ولا يستمر في متابعة التفاعل كما يتم التوصية به في المقاربات الأخرى التي تعتمد على العلاقة (Greenspan and Wieder, 1998) وينتظرُ الطفلَ لينخرط ثانية قبل استكمال بناء التفاعل الاجتماعي، وعندما يتم غمس الطفل بشكل مثابر في بيئات اجتماعية لها هذا الطابع فإن برنامج SRP يقترح أن الطفل يتعلم أن لديه التحكم والسيطرة على العالم الاجتماعي الذي كان لا يمكن التحكم به، وهذا يضع الطفل في مقعد القيادة، ويريه أن بمقدوره أن ينتزع بفاعلية استجابة من الآخر عندما يختار؛ وهذا الإحساس بالتحكم يشكل أساسًا لتفاعل متبادل (Dawson and Galpert, 1990). وقد راجع (2001م) Koegel, Koegel, and McNerney بيانات تقترح أنه «عندما يتم تحفيز الأطفال التوحُّديين ليبدؤوا تفاعلات اجتماعية معقدة، فقد يعكس ذلك دورة العجز، محققًا نتائج استثنائية مبتغاة» (p. 19).

الاتجاه الإيجابي ييسِّر ترابطًا اجتماعيًا عميقًا

طبقًا لبرنامج SRP فإن العامل الحاسم التالي في تيسير ظهور اهتمام أصيل وتلقائي في العالم الاجتماعي هو استخدام اتجاه إيجابي؛ الاتجاه الإيجابي هو اتجاه تقبُّل وتقدير للطفل واستمتاع به، والتعابير التي تجسد ذلك. ويتميز برنامج SRP عن غيره في تأكيده على الأهمية الحاسمة للاتجاه الإيجابي، ثمة سببان أساسيان لهذا التأكيد.

القبول يعزز الاستجابة

يقترح برنامج SRP أنه فقط بمقدور الاتجاه الذي يقبل الطفل، ويقدره أن يسمح للأهل أن يحظوا دائمًا بتفاعل متجاوب، ويعرِّف القبول بأنه غير قيمي؛ أي: لا يَصِمُ

الطفل أو حالته بأي أحكام قيميَّة (خير أو شرير، صحيح أو خطأ). ولا يصور برنامج SRP أن هذا النوع من القبول هو استسلام سلبي لحالة الطفل؛ بل هو خطوة أولى لتشجيع الطفل على النمو والتطور، ويلاحظ المهنيون الذين يقومون بتدريس برنامج SRP أنه عندما يفتقر الأب أو الأم للقبول (كما عُرِّف هنا) فإنهم يصفون الطفل بأنه (خاطئ) بطريقة ما (يحتاج إلى إصلاح، شاذ، معطوب،... إلخ). ويحمل برنامج SRP فكرة أن الأب أو الأم الذي أو التي لديها هذا المنظور سيجد أو تجد تحديًا جديًّا في أن تكون متجاوبة؛ أي ستكون إرشادية، ولن(تعلم) شيئًا لطفله أو لطفلها، حتى عندما يكون الوالد مدركًا لأهمية أن يكون مستجيبًا، وأن يمنح الطفل السيطرة.

إن البنية المعرفية التي تقف وراء نمط التفاعل المتجاوب ينبغي أن تعالج في الأدبيات، وتشير إلى مجال آخر حاسم في البحث لتدريب الأهل على تنفيذ برامج علاجية منزلية.

دُعِّمت أهمية الاتجاه الإيجابي تجريبيًّا من خلال أعمال Gerald Mahoney and colleges باستخدام مقياس تقييم سلوك الأمهات Maternal Behavior Rating Scale (MBRS); Mahoney, 1992). وقد استخدم هذا المقياس في العديد من الدراسات لتقييم الصلة بين أنماط تفاعل الأهل وتطور أطفالهم. ويوجد فيه 12 بندًا تقيِّم أربعة أبعاد في نمط التفاعل: التجاوب، والعاطفة، والتوجه إزاء الإنجاز، والإرشاد.

وقد أسهم استخدام مقياس MBRS في إبراز أهمية تجاوب المشرف على الرعاية في تطور الطفل، وأظهرت هذه الدراسات أيضًا أن البعد (العاطفي) مرتبط أيضًا بالطريقة نفسها مع زيادة في نواتج كثير من الأداء التطوري.

في مقياس MBRS فإن البعد العاطفي مكون من خمسة قياسات: القبول، الاستمتاع، التعبير، الابتكار، الدفء. وقد وجد Mahoney and Perales (2005م) أن التجاوب والعاطفة كليهما مرتبطان بزيادات في تطور لغة الأطفال، والقدرة الاجتماعية، والانتباه المشترك والتعديل الذاتي. ووجد Kim and Mahoney (2004م) أيضًا أن

استجابة الأم وعاطفتها مرتبطة لحد كبير بمستوى انخراط الطفل، وتقف وراء 33 في المئة من التغاير، وتقف العاطفة وراء 30 في المئة من التغاير.

هذا البحث ما زال بحاجة لتكراره مع عينات أكبر وأكثر تنوعًا؛ ومع ذلك، فالاتجاه الناشئ لهذا المجال البحثي يتفق مع ملاحظات برنامج SRP؛ الاتجاه الإيجابي يسير يدًا بيد مع التجاوب في تيسير النمو والتطور لدى الأطفال الذين يعانون من إعاقات في النمو.

التقدير يشجع الانخراط

المكون الآخر المهم في الاتجاه الإيجابي في برنامج SRP هو التقدير الأصيل والاستمتاع بالطفل؛ وهو مبني على أساس القبول. ويدافع برنامج SRP عن استخدام تعبير مزركش للتقدير والاستمتاع والبهجة بالطفل، ويقترح البرنامج أن هذا سوف يشجع وتيرة أعلى من التوجه الاجتماعي، ويُطيلُ مدد الانتباه المشترك، ويزيد عاطفة الطفل ومستوى حافزه خلال التفاعل الاجتماعي؛ وهذا -كما يقول الاقتراح- يؤدي إلى أوقات تفاعل اجتماعي أطول وأكثر تكون نتيجتها أن يتعلم الطفل مزيدًا من السلوكات والمهارات.

يختبر الأطفال العاديون -الذين يتوجهون بشكل طبيعي إلى المثيرات الاجتماعية، وينخرطون في الانتباه المشترك مع البالغين- عواطف إيجابية ترافق عادة هذه الأوقات من الانتباه المشترك (Kasari et al., 1990). وتخدم التجربة العاطفية المشتركة في حفز الطفل العادي على الالتفات والانخراط في الانتباه المشترك مع البالغين (Dawson et al., 2004; Trevarthan and Aitken, 2001). تيسر هذه المعايشات أو التجارب -لاحقًا- نمو الطفل وتطوره ليصبح (خبيرًا) اجتماعيًّا حال التفاته أو التفاتها إلى مزيد من المبادرات من البالغين، ويبقى منخرطًا في هذه التفاعلات أوقاتًا أطول فأطول. ويدور النمو الطبيعي حول تبادلات وجدانية أو عاطفية ثنائية يجدها الطفل والبالغ أنها

تكافئه (Mundy et al., 1992). لكن هذه العملية تخفق، أو تنحرف عند أطفال التوحُّد لسببين يتفاعلان معًا لإيجاد حلقة سلبية من التغذية الراجعة.

الأول: ينخرط الطفل المتوحِّد في الانتباه المشترك بوتيرة أقل ومدد أقصر من الطفل العادي (Dawson et al., 2004)، ومن ثم لديه فرصٌ أقل لأن يستشعر العاطفة الإيجابية المترافقة مع هذا الانخراط الاجتماعي. ويقترح (1989م) Dawson and Lewy أن سبب هذا قد يكون أن التفاعل الاجتماعي المثقل بالعاطفة قد يكون شديد الوطأة (أي مفرط الإثارة) للطفل المتوحِّد؛ لكون هذه الإثارات غير قابلة للتوقع وذات طبيعة معقدة.

الثاني: يبدو أن الأطفال التوحُّديين أقل ميلًا لإبداء عاطفة إيجابية عندما ينخرطون في الانتباه المشترك، مثلًا: (الابتسام خلال الاتصال البصري) (Kasari et al., 1999)، وهم أقل ميلًا إلى الابتسام كرد على ابتسامة أمهاتهم من الأطفال العاديين (Dawson et al., 1990). والنتيجة هي أن أمهات الأطفال التوحُّديين أقل ميلًا للاستجابة لابتسامات أطفالهن من أمهات الأطفال العاديين (Dawson et al., 1990)، ربما بسبب أن ابتسامات الأطفال لا تُفَسرُ بوصفها تواصلًا؛ لكونها لا تترافق مع اتصال بصري. وعليه، لا يبدو أن الأطفال التوحُّديين منذ عمر مبكر يختبرون، أو يستشعرون البهجة والمتعة التي يستحم فيها الأطفال العاديون منذ الولادة، والتي تحفزهم للتحرك قُدمًا صوب ارتباطات أعمق فأعمق مع الناس الآخرين، وعندما يحدث اضطراب في هذه العملية لدى الأطفال العاديين، مثلًا عندما تعاني الأم اكتئاب ما بعد الولادة، ولا تنخرط بقدر كافٍ في هذه التبادلات العاطفية، فيمكن أن يكون لذلك تأثيرات جدية في نمو الطفل (Goldsmith and Rogoff , 1997).

النتائج العلاجية من هذا البحث واضحة أيضًا: تعويض عدم التوازن هذا؛ أي ربط الانتباه المشترك بالعاطفة الإيجابية وتحفيز الطفل ليتحرك قُدمًا مددًا أكثر وأطول للانتباه المشترك مما يقوم به الطفل العادي. وهذا ما يدَّعي برنامج SRP أنه يقوم به. وعندما يقوم طفل في غرفة اللعب في برنامج SRP باتصال اجتماعي (اتصال بصري، أو محاولات للحديث، أو تواصل جسدي)، فإنه يتم الاحتفاء بذلك: يتم إظهار عرض

بصري وسمعي للعاطفة الإيجابية وتعبير عن المتعة والبهجة من قبل البالغ على مبادرة الطفل للانتباه المشترك، ويتم ضبط هذا العرض بدقة مع المتطلبات الحسية الفردية للطفل للاحتفاظ بوظيفته بوصفه محفزًا وعدم السماح له بأن يصبح مفرط الإثارة للطفل.

يتضمن البعد العاطفي لمقياس (Mahoney, 1992) MBRS خمسة بنود، أربعة منها (القبول، الاستمتاع، التعبير، الدفء) تنطوي مباشرة تعبيرًا مزركشًا عن عاطفة واتجاه إيجابي نحو الطفل. وهذا هو البعد (مع التجاوب) الذي رُبِط بإحكام للارتقاء بانخراط الطفل ونموه المعرفي واللغوي؛ أما البند الخامس فهو الابتكار؛ عدد المقاربات المختلفة التي يستخدمها البالغ، قدرته أو قدرتها على العثور على ألعاب وأنشطة تهم الطفل، طرق مختلفة لاستخدام اللُّعَب وابتكار ألعاب بلُعَبٍ أو من دونها، وهذا أيضًا جزء مهم في برنامج SRP. وحال اشتراك الطفل في تفاعل اجتماعي، فإن هدف البالغ هو الاحتفاظ بالتفاعل أطول مدَّة ممكنة يَسمح الطفل بها.

إن التعبير عن العاطفة الإيجابية هو طريقة واحدة لمن تدربوا في برنامج SRP للاحتفاظ بالتفاعل؛ الطريقة الثانية هي من خلال الابتكار أو الإبداع.

إن عقودًا من تدريب الناس على استخدام SRP يقود المدربين للتأكيد على أن الاتجاه الإيجابي هو الأساس للقدرة على أن يكون مبدعًا بطرق وُصِفت على MBRS. ومنطق ذلك هو أنه عندما يتمتع الشخص حقًّا بالتفاعل سيميل إلى التفكير في طرق لإضافتها على التفاعل لإدامته، بينما إذا لم يستمتع بالتفاعل، فسوف يميل الشخص إلى التفكير في طرق لإنهائه. مرة أخرى، فإن البنية المعرفية الثاوية تحت (الابتكار) تسوِّغ البحث التجريبي بوصفه مجالًا لزيادة فاعلية تدريب المهنيين والوالدين.

يقترح برنامج SRP أن استخدام مبادئ منهج يتمحور حول الطفل، وامتلاك اتجاه إيجابي، في بيئة مصممة بعناية يؤدي إلى تشجيع الأطفال التوحُّديين وذوي النمو المتأخر على الانخراط أكثر في التفاعل الاجتماعي. وهذا له أثرٌ في مساعدة هؤلاء الأطفال ليكونوا أكثر اندفاعًا؛ ليبدؤوا وينخرطوا في تفاعل اجتماعي، ويصبحوا أكثر

قوة في سلوكات النمو المحورية التي تفتح الطريق لتعلم المهارات الجديدة والمعلومات. ونحن بحاجة لدراسات قطاعية تتضمن أطفالًا انخرطوا في برامج SRP المنزلية لفحص هذه المشاهدات بصورة أكثر كمالًا.

يؤكد برنامج SRP (كما يفعل المناصرون للبرامج المنزلية؛ مثلًا، Lovaas, 1973) على أن هذه المنهجية ينبغي تطبيقها بكثافة وثبات مع الوقت للفاعلية القصوى؛ فجلستان مدة 30 دقيقة في الأسبوع غير كافيتين لإعادة تدريب دماغ قد نأى بنفسه مدة سنوات عن العالم الاجتماعي. يقضي الأطفال في برنامج SRP في العادة من 15 إلى 50 ساعة في الأسبوع في غرفة اللعب، وتتم الاستجابة لهم بهذه الطريقة. ويُدرَّب المساعدون والوالدان على أن يكونوا شديدي الملاحظة ومتنبهين للطفل لتعظيم عدد مرات التوجه الاجتماعي التلقائي التي يتم الاستجابة لها بهذه الطريقة.

الانضمام للسلوكات المستبعدة والمتكررة يرتقي بالتفاعل الاجتماعي

يوسع هذا المبدأ المحوري في برنامج SRP مبادئ التمحور حول الطفل والاستجابة، ويتناولهما من زاوية تختلف جذريًا عن أي منهج علاجي آخر يعرفه المؤلف؛ واحد من الأعراض المحورية للتوحُّد -الذي لا تناقشه هذه الورقة- هو الانخراط في حركات أو أنشطة متكررة، نمطية. وقد كانت المنهجية التقليدية لهذه السلوكات محاولة التخلص منها، وكان المنطق وراء ذلك أنه كلما بدا الطفل أكثر (طبيعية) زاد احتمال أن يتم تقبله من أقرانه، ومن ثم ازداد احتمال تجربته الاجتماعية. ويبدو أن هذا المنظور قد نفى محاولات فهم وظيفة هذه السلوكات، وأن هذا الجانب للتوحُّد قد لقي قبولًا علميًا أقل من غيره (Turner, 1999). ويسير هذا المنظور في اتجاه يعاكس مبدأ القبول والاستمتاع بالطفل الذي أثبت فائدته الكبيرة.

يقترح البحث الموجود في مجال السلوكات النمطية أن هذه السلوكات النمطية مفيدة للطفل، وأنها -في الحقيقة- ليست نواتج جانبية عشوائية للاضطراب، كأنها من دون وظيفة (كما جرى اقتراحه؛ مثلاً Lewis et al., 1987)، فالتكرار جزء طبيعي في نمو أي طفل؛ إذ لاحظ Piaget (1952م) أن تطور الأطفال الرضع ونموهم سوف يكرر أنشطة تؤثر في البيئة بطرق تلهم اهتمامهم، ووجد Thelen (1979م) أن الأطفال الرضع الطبيعيين أظهروا تنويعات من السلوكات الإيقاعية والنمطية الواضحة، كل منها يمتاز بعمر معين للبداية، وعمر للذروة، وآخر للتلاشي، ويبدو أن هذه السلوكات تَسِمُ أطوارًا لا يمكن تخطئتها في مراحل النمو العصبي العضلي. ويمر الأطفال في هذه السلوكات إلى أن يكتسبوا التحكم التام في حركاتهم إزاء البيئة. وقد نظر Militerni et al. (2002م) إلى السلوكات النمطية في مجموعتين عمريتين لأطفال متوحِّدين، ووجدوا أن الأطفال الأصغر (بعمر 2-4 سنوات) أظهروا سلوكات حركية وحسية متكررة، في حين أن الأطفال في الفئة العمرية الأكبر (7-11 سنة) كان لديهم سلوكات نمطية أكثر تعقيدًا، وبالمثل فإن أولئك الأطفال الذين لديهم معامل ذكاء تقديري أعلى قد أظهروا سلوكات نمطية أكثر تعقيدًا. ويقترح Militerni et al. (2002م) أن هذه السلوكات النمطية قد تكون مكافئة للسلوكات الحركية والمعرفية التي تُشاهد عند الأطفال العاديين.

ولا داعي للقول: إن هذه السلوكات -لدى أطفال التوحُّد، وما يرتبط به من اضطرابات- أكثر وضوحًا وشدة، وتستهلك مزيدًا من انتباه الطفل عما هو لدى الأطفال العاديين. ويقترح Hirstein et al. (2001م) أن أطفال التوحُّد قد يقومون بالسلوكات النمطية في محاولة للسيطرة على نظام لاإرادي يفشل في أن يضبط نفسه. وقد قاس Hirstein et al. (2001م) الاستجابة لملامسة البشرة skin conductance responses (SCR) لدى الأطفال العاديين وأطفال التوحُّد في العديد من المواقف، ووجدوا أن SCRs لدى أطفال التوحُّد ابتدأ بالارتفاع في بداية التجربة واستمر في الازدياد، في حين أن SCR عاد لدى الأطفال العاديين إلى مستواه الطبيعي مع تقدم التجربة. ويبدو أن أطفال التوحُّد لم يستطيعوا أن يخفضوا SCR بعد أن بدأ يزداد. وإن محاولات التفاعل مع الناس قد فاقمت مستويات SCR لديهم، وقد وجد الباحثون -مع

ذلك- أن أطفال التوحُّد يستطيعون أن يخفضوا مستوياته بأن يضعوا أيديهم في وعاء به فاصولياء جافة. وإن امتصاص بعض الحلوى (السكاكر) المغلفة بغلاف سميك وتلقي ضغط عالٍ قد ساعد أطفال التوحُّد على خفض مستويات SCR لديهم، واكتشفوا أيضًا أن مجموعة من أطفال التوحُّد قد تميزوا بمستوى ثابت من SCR أمكن زيادته فقط من خلال سلوكات متطرفة، مثلًا: (الإيذاء الذاتي، التسلق... إلخ).

وجد (2001م) .Hirstein et al أيضًا أن مقاطعة هذه الأنشطة الذاتية الإثارة والمهدئة لأطفال التوحُّد من قبل الأشخاص الآخرين «تنتج غالبًا ردود فعل متطرفة كبيرة مع سلوك هائج يتبعه فورًا». (p. 1885). وقد مضى هؤلاء الباحثون ليقترحوا أن «المقاومة التي يبديها الأطفال التوحُّديون للتغير قد تكون بسبب، أو تتفاقم بسبب النشاط الودي sympathetic activity، الذي يحاول الطفل جاهدًا أن يتجنبه أو يقلله». (Hirstein et al., 2001, p.1886). واقترح (2001م) .Hirstein et al أن النظام العصبي اللاإرادي autonomic nervous system للطفل المتوحِّد هو في حالة تنبه دائم، وكل استثارة قادمة يتم وسمها بكونها ملائمة، ومن ثم يحاول الطفل إطفاء هذا النظام (خلافًا لما تقوم به مجموعة جزئية من الأطفال الذين لديهم نشاط لاإرادي منخفض، حيث يبدو أنه لا شيء يتم وسمه بكونه ملائمًا، ومن ثم يلجأ إلى سلوكات متطرفة لإنتاج معنى الملاءمة).

ويتفق هذا مع الأبحاث المتعلقة بترشيح الإحساسات مع التوحُّديين المذكورين سابقًا. وقد اقتُرِح أن النظام الحوفي-اللوزي amygdala–limbic system قد يكون له علاقة؛ ذلك أن هذا النظام مسؤول- عادة- عن إعطاء قيمة للمثيرات الحسية القادمة، ووُجد أنه شاذ لدى أطفال التوحُّد (Schultz, 2005; Critchley et al., 2000; Pelphrey et al., 2004; Akshoomoff et al., 2002; Baron–Cohen et al., 2000).

ويشير هذا العمل إلى أن السلوكات النمطية المثيرة ذاتيًا لأطفال التوحُّد ليست عشوائية أو دونما وظيفة، بل هي تساعد الطفل ليقوم بتعديل نظامه اللاإرادي بحثًا عن التوازن (Nijhof et al., 1998). وتدعم السير الذاتية لبالغين متوحِّدين فكرة أن السلوكات النمطية تخدم في التهدئة والتسكين (Bluestone, 2004). تُشَبِّهُ Judith

Bluestone هذه الأنشطة بالتأمل؛ أي إغلاق أو إطفاء أجزاء من الدماغ أو الجسد بالتركيز الشديد على شيء واحد، وتشير إلى أن التأمل قد قُبِلَ من قبل المؤسسة الطبية الغربية منذ أكثر من 30 عامًا بوصفه واحدًا من أفضل الطرق لخفض التوتر وزيادة التنظيم الذهني (Bluestone, 2004).

وجد (1998م) .Willemsen–Swinkels et al أن الأطفال التوحُّديين الذين كانوا مستثارين بشكل سلبي قد أظهروا معدل نبض أقل بعد أن بدؤوا في النشاط المتكرر، ويتوقع (2001م) .Hirstein et al أنه إذا تم منع هؤلاء الأطفال من الانخراط في هذه الأنشطة المهدئة فإن على المرء أن يتوقع مشاهدة إشارات لنشاط وجداني حاد مزمن. والنتائج الكيماوية الحيوية لذلك هي ارتفاع مستويات الكورتيزول والأدرينالين، وتتعارض هذه الهرمونات مع القدرة على التركيز، والتعلم والتذكر، وتزيد من إمكانية الإصابة بالفيروسات، والحساسية للعلاجات، والحساسية لأنواع معينة من الأطعمة أو المضافات الغذائية (Bluestone, 2004)، وجميعها مشاهدة بشكل شائع لدى أطفال التوحُّد.

من وجهة النظر العلاجية يشير هذا البحث إلى الحاجة إلى منظور جديد إزاء السلوكات النمطية، وبدلًا من رؤية هذه السلوكات بوصفها كابحًا للطفل عن القبول الاجتماعي، ومن ثم ينبغي التخلص منها، فإن هذا المنظور الجديد ينظر للسلوكات المتكررة بوصفها مفيدة للطفل؛ أمرًا ينبغي العمل معه وليس قتاله. وينظر برنامج SRP للسلوكات المتكررة بوصفها ذات وظيفة ومكانًا لبناء توافق مع الطفل؛ الأمر الذي سوف يشكل قاعدة لتوسيع التفاعل الاجتماعي. وبدلًا من محاولة تخليص الطفل المتوحِّد منها لجعله أكثر تقبلًا اجتماعيًّا، فإن المساعد في برنامج SRP يبدأ بتقبل الطفل بتقدير عميق، أصيل له، ويحمل منظورًا يَعدّ جميع سلوكاته أو سلوكاتها هي محاولات للاعتناء بنفسه أو بنفسها، ويسمح هذا الاتجاه للمساعد في برنامج SRP لـ:

أ. عدم محاولة إيقاف الطفل عندما ينخرط في سلوكاته المتكررة، الذاتية الاستثارة؛ بل انتظار الطفل للانخراط تلقائيًّا في تفاعل اجتماعي.

ب. أن يظهر قبوله جسديًّا من خلال انضمامه للطفل في سلوكه المتكرر، وهذه -كما يقترح برنامج SRP - طريقة أكثر فاعلية للتواصل مع الطفل الذي يقوم أو تقوم بتقبلها وتقديرها من مجرد التواصل اللفظي، والتوضيح للطفل أنه هو من يتحكم، ويسيطر على التفاعل.

وهذا اختلاف جذري عن المقاربات التقليدية للتوحُّد، ولكن تبين أنه فاعل في مساعدة الأطفال التوحُّديين لينخرطوا أكثر في التفاعل الاجتماعي، ومن باب المفارقة، يؤدي إلى أوقات أقل في السلوكات النمطية، الذاتية الإثارة.

وجدت دراسات كثيرة أن تقليد الألعاب أو محاكاتها يسهل التجاوب الاجتماعي عند أطفال التوحُّد؛ أي إن الانضمام إليهم في سلوكاتهم المتكررة الذاتية الإثارة يشجع الأطفال على التفاعل الاجتماعي؛ فقد وجد (Dawson and Adams (1984 أن الأطفال التوحُّديين الذين لديهم مستوى متدن من قدرة، المحاكاة كانوا أكثر استجابة اجتماعيًّا، وأبدوا اتصالًا بصريًّا أكثر، ولعبوا باللُّعَب بطريقة أقل مواظبة عندما قام الفاحص بتقليد الطفل بدلًا من اصطناع نشاط آخر سواء أكان مألوفًا للطفل أم غير مألوف، ووجدت دراسة مماثلة أن الأطفال التوحُّديين سوف ينظرون إلى لفاحص بوتيرة أكبر ولفترات أطول عندما قلد الفاحص لعبة الطفل (Tiegerman and Primavera, 1984).

وقد أخذ Dawson and Galpert هذا المسار البحثي أكثر من ذلك؛ فقد سألا الأمهات أن يقمن بتقليد ألعاب أطفالهن مدة 20 دقيقة كل يوم مدة أسبوعين، وقبل موعد تقييم هذا التدخل وجدا -كما تنبأ البحث السابق من قبل- أن تحديق الأطفال في أمهاتهم صار أطول، وأن لعبهم صار أكثر ابتكارًا خلال جلسات التقليد مقارنة مع جلسات اللعب الحرة، وبعد أسبوعين من هذا التدخل (20 دقيقة في اليوم) فإن التقييم البعدي للتدخل وجد زيادات تراكمية مهمة في طول مدة التحديق في وجه الأم، وفي اللعب الإبداعي. يتم إرشاد الآباء والأمهات في برنامج SRP لينخرطوا في تقليد اللعب (الانضمام) عندما يلعب طفلهم بطريقة حصرية أو متكررة.

جرَّبت دراسة أخرى تقليد الأطفال التوحُّديين، وقسمت الأطفال إلى مجموعتين: المجموعة الأولى مع بالغ قام بتقليد ما يلعبونه، في حين قام البالغ في المجموعة الثانية بمحاولة اللعب مع الطفل في ثلاث مناسبات. في الجلسة الثانية، أمضى الأطفال في مجموعة المحاكاة أو التقليد جزءًا كبيرًا من الوقت من الأطفال الآخرين مبدين سلوكات اجتماعيَّة قصوى تجاه البالغ؛ (النظر، والحديث، والابتسام والانخراط في لعب تبادلي). في الجلسة الثالثة، أمضى الأطفال في مجموعة المحاكاة الجزء الأكبر من الوقت من الأطفال الآخرين مبدين سلوكات قريبة اجتماعيًّا تجاه البالغ؛ (الاقتراب من البالغ، والجلوس بجانبه وملامسته). (Field et al., 2001).

هذه النتائج؛ أي إن اللعب المقلد أو المُحاكي يزيد من الاستجابة الاجتماعية والانتباه المشترك، ينبغي ألا تفاجئ من يدرسون نمو الرُّضع والأطفال العاديين؛ إذ يشيع تقليد آباء وأمهات الرُّضع العاديين لتعابير أولادهم، وغالبًا بطريقة مبالغ فيها (Malatesta and Izard, 1984; Papousek and Papousek, 1977; Trevathen and Aitken, 2001). وفي الواقع، لوحظ أن الرُّضع في عمر 3 و 5 أشهر يفضلون التفاعل مع الأشخاص الذين كانوا متجاوبين معهم في السابق، وتجنبوا التفاعل مع أولئك ممَّن لم يتجاوبوا معهم أو من كانت استجابتهم غير متوافقة مع الرضيع (Bigelow and Birch, 1999). يشكل هذا التقليد أساسًا للتواصل والنمو اللاحق بدفعه لتبادل مشترك، أو خبرة توافقية بين الطرفين محفزة لكليهما (Nadel et al., 1999; Uzgiris, 1981; Panksepp et al., 1994). وهذا التفاعل الطبيعي من التقليد غير اللفظي بين الأم والرضيع موثق بصورة واسعة ليكون أساسيًّا لدفع نمو الطفل العصبي والمعرفي والاجتماعي والعاطفي (انظر Trevarthen and Aitken, 2001).

تقترح الدراسات على الأطفال العاديين (Rollins and Snow, 1998) والتوحُّديين (Mundy et al., 1990; Rollins, 1999) أن الانخراط العاطفي والانتباه المشترك هما أكثر حسمًا للتطور أو النمو اللغوي من مجرد استخدام اللغة، ويزداد الانخراط العاطفي والانتباه المشترك من خلال تقليد اللعب أو محاكاته، ويصرح Trevarthen and Aitken: «وُجِدَ أن الاستجابات المقلَّدة هي أكثر جذبًا للأطفال التوحُّديين، وهي تعمل كأنها

جسر للَّعب التعاوني أو التواصل، وتحسن انتقال الطفل إلى لكلام». (Dawson and Galpert,1990; Nadel, 1992; Nadel and Peze, 1993; Tiegerman and Primavera, 1982, 1984» (Trevarthen and Aitken, 2001, p. 32). ويقول Siegel (2001) ببساطة إن: «الأطفال يحتاجون إلى تجارب انضمام؛ لأنها توفر التغذية العاطفية التي تحتاج إليها الأذهان النامية». (p. 78).

تشير الدراسات على البالغين العاديين إلى أن هذا الاستخدام الفطري للتقليد يستمر إلى البلوغ، محتفظًا بوظيفته في بناء توافق بين شخصين. ووجد Chartrand and Bargh (1999) أن المشاركين الذين يتم تقليدهم، بطريقة غير لفظية، من قبل حليف، في مواقف متنوعة قد أفادوا بتفضيلهم لذلك الحليف أكثر من الحلفاء الذين لم يقوموا بتقليدهم، ووصف أولئك الذين قُلِّدوا التفاعل بأنه أكثر سلاسة وتناغمًا. وبالمثل وجد Bernieri (1988م) علاقة قوية بين التوافق المسجل ودرجة التوافق الحركي المسجلة، ووجد أنه عند فحصهم للتقليد غير الواعي في المواقف التي كان فيها لدى المشاركين رغبة واعية أو غير واعية بالانضمام للشريك في الاختبار كان الاحتمال أكبر في أن يقوموا بالمحاكاة غير اللفظية لذلك الشخص أكثر عندما لم تتوافر لديهم الرغبة في الانضمام لذلك الشريك. ويبدو أن التقليد يمكن أن يساعد على بناء التوافق بين البالغين، واقتُرح أن هذا السلوك قد تطور من كونه قيمة للحفاظ على الذات (تعلم مهارات جديدة) ليصبح صيغة للترابط أو صمغًا اجتماعيًّا يحافظ على العلاقات.

يساعد التقليد أو المحاكاة على بناء توافق بين البالغين العاديين والرضع أو الأطفال العاديين، ومن يقومون برعايتهم. ويفترض Dawson and Galpert (1990م) أن اللعب المحاكي يعمل بشكل جيد مع أطفال التوحُّد؛ لأنه يجعل الطفل متحكمًا (وهو أحد المبادئ الأساسية لبرنامج SRP). وهذا يعطي الطفل رد فعل ظاهرًا متوقَّعًا على أفعاله؛ «تعظِّم هذه الإستراتيجية إمكانية أن يتعلم الطفل أن يتوقع، وأن ينتزع رد فعل من الشخص الآخر، ما يوفر أساسًا لتفاعل اجتماعي متبادل» (Dawson and Galpert, 1990, p. 152). إضافة لذلك؛ فإن اللعب المحاكي حساس لمدى الإثارة الحسية المثالي الخاص بالطفل؛ ويستطيع الطفل أن يعدل مقدار الإثارة الحسية بتعديل أفعاله

بصيغة سهلة، مُسيْطَرٍ عليها ومتوقعة للتفاعل الاجتماعي تبدو مهضومة أكثر من قبله. وقد درس (1979م ,1977) Field المذكور في (Dawson and Galpert, 1990) آثار تقليد الأمهات لأطفالهن المولودين مبكرًا ممن أظهروا مستويات عالية من كراهية النظر، والمشاعر السلبية ومستويات عالية من معدلات النبض المنشطة؛ فعندما قامت الأمهات بتقليد سلوكات الرُّضع صار هؤلاء أكثر انتباهًا مما كانوا عندما كانت الأم تتفاعل من تلقاء نفسها معهم. ما زال ينبغي أن يُدرَس تطبيق هذا البحث على مجتمع الأطفال التوحُّديين من خلال فحص مقاييس وظائف الأعضاء لديهم خلال أوقات التقليد.

استخلص (1990م) Dawson and Galpert أنه «يمكن استخدام اللعب المحاكي لتوفير أساس لتوطيد الاهتمام الاجتماعي واللعب التفاعلي، ويمكن البناء لاحقًا على هذا الأساس من خلال استخدام إستراتيجيات وألعاب أكثر إتقانًا وتفاعلية». (p. 161)، وهذا بالضبط ما يُستخدم التقليد، أو (الانضمام) له في برنامج SRP. إذ يتم (الانضمام) للأطفال أو تقليدهم عندما يقومون باللعب بطريقة حصرية وذاتية الاستثارة؛ لأن برنامج SRP يعترف بالطبيعة المراعية والمهدئة والمنظمة لهذا اللعب الذاتي الإثارة. ومن خلال هذا الانضمام للطفل يُبنى التوافق معه، ويمتد جسر إليه. وتتشكل علاقة ثقة، إذ يتعلم الطفل أنه هو المتحكم أو المسيطر في التفاعل، ويمكنه أن يبدأه وينهيه وقتما شاء، ومن دون حاجة للكلام. ومن جراء ذلك سوف يبدأ الطفل بالاتصال الاجتماعي أكثر فأكثر عند وضعه في هذه البيئة، وهذا سوف يفتح فرصًا لبناء صلة بطريقة محفزة للطفل (كما وُصف سابقًا)، ومن ثم يزيد من وتيرة الانتباه المشترك ومدته الذي يؤدي إلى نمو الطفل عصبيًّا ومعرفيًّا واجتماعيًّا وعاطفيًّا. ينبغي تحليل مشاهدات الوالدين والمساعدين في برنامج SRP الذين يعملون مع الأطفال التوحُّديين للفهم الكامل للمتغيرات الدقيقة المتضمنة في هذا النوع من التفاعل.

تستند تقنيات الانضمام إلى مبدأ التجاوب. في تعريف (2003م) Trivette's لنمط التفاعل المتجاوب، فإن التجاوب الملائم هو التجاوب الذي يطابق مستوى نمو الطفل

ومزاجه. يضيف برنامج SRP متطلبًا آخر؛ وهو أن يكون حساسًا لمستوى الاستبعاد من قبل الطفل، استبعاد يشير إلى مستوى تحفز الطفل للتفاعل الاجتماعي. ويحمل برنامج SRP فكرة أن جميع الأطفال -بغض النظر عن التشخيص- لديهم القدرة على أن يسيروا على طيف الاستبعاد-التفاعل، وفي النهاية الحصرية لهذا الطيف يكون الطفل غير متحفز للتفاعل الاجتماعي، ومنغمسًا في عالمه الخاص؛ وتصاحب هذه الحالة السلوك والأنشطة المتكررة أو المواظبة على موضوعات متكررة.

في النهاية التفاعلية للطيف يكون الطفل متحفزًا للتفاعل مع شخص آخر، ويبدي اهتمامًا باحتفاظه بانتباه مشترك، وعاطفة إيجابية ومشاركة في نشاط تفاعلي متحرك أو محادثة. وملاحظة مستوى حافز الطفل للتفاعل، أو درجة الاستبعاد، هي الخطوة الحيوية في برنامج SRP بطريقة سوف تيسر:

أ. أعظم قدر من التجاوب من الطفل.

ب. أعظم درجة لتعلم جديد.

عندما يكون الطفل حصريًا (ليس متحفزًا لتفاعل اجتماعي) فإن برنامج SRP يقول: إن أفضل تجاوب فاعل هو الانضمام إلى سلوك الطفل؛ فهذا النوع من التجاوب يسمح للطفل أن يستخدم نشاطه المتكرر ليحصل على السيطرة على نظامه اللاإرادي، وييسر مزيدًا من التوجه الاجتماعي التلقائي من قبل الطفل؛ وعندما يزداد مستوى تحفز الطفل للتفاعل الاجتماعي فهو أو فهي سوف يبدأ تلقائيًا بالتوجه أكثر نحو البالغ، مثلًا: (بالاتصال البصري، ومحاولة التواصل اللفظي وغير اللفظي أو الاتصال الجسدي)، وسوف يبدأ المساعد المُدّرب في برنامج SRP في التجاوب لهذه السلوكات بالطريقة التي وصفها (2003م) Trivette- بعرض نشاط يعتقد أن الطفل سوف يجده ممتعًا.

وإذ يزداد مستوى تحفز الطفل للتفاعل الاجتماعي، سوف تزداد وتيرة وطول توجه الطفل الاجتماعي، وكذلك عاطفته الظاهرة، وفي حال وصول الطفل إلى مستوى

من التحفز لتفاعل اجتماعي يتسم بوتيرة متكررة أو ثابتة من الاتصال البصري، والعاطفة الإيجابية، ومحاولات غير لفظية أو لفظية لإعادة بدء النشاط، فإن المساعد المُدَرَّب في برنامج SRP سوف يتحرك أو ينتقل إلى نمط تفاعل يمزج التجاوب مع الطفل للاحتفاظ بمستوى تحفزه، ويطلب إلى الطفل الاشتراك بطرق جديدة، مثلًا: (استخدام مزيد من الكلمات أو كلمات أكثر وضوحًا، استخدام مزيد من الاتصال البصري، إبداء مزيد من المرونة، استخدام مهارات أكاديمية أو صداقة... إلخ).

يقدم نموذج برنامج صن-رايز إرشادات (Hogan and Hogan, 2004) تشير إلى المهارة التي ينبغي التركيز عليها تبعًا لمستوى تطور الطفل، وفي حال تحفز الطفل للتفاعل الاجتماعي وللنشاط المعروض سوف يحاول هو أو هي أن يقوم بمحاولات في المهارة الجديدة للإبقاء على التفاعل، وعندما يتغير تحفز الطفل سوف يتجاوب المساعد لذلك، ملاحظًا أين صار الطفل على طيف الاستبعاد-التفاعل، ويستجيب طبقًا لذلك.

من خلال هذا الرقص الدقيق بين الاحتفاظ بنمط تفاعل متجاوب، ومنح السيطرة والتحكم، والاهتمام عند طلب استخدام مهارة جديدة يدعي برنامج SRP أنه ييسِّر نموًّا استثنائيًّا لدى الأطفال المصابين باضطرابات شديدة في نموهم، كما هو موثق من قبل مؤسسي البرنامج (Kaufman, 1981, 1994). وبحسب معلومات المؤلف، فإنه لا يوجد بحث إلى الآن يفحص فاعلية تغيير نمط تجاوب الشخص استنادًا لمستوى تحفز الطفل للتفاعل الاجتماعي أو بحث تجريبي لمفهوم طيف الاستبعاد-التفاعل، وهذه ثغرة في الأدبيات تتطلب اهتمامًا، ويمكن أن تُوجِد فهمًا أعمق للأطفال التوحُّديين وأكثر الطرق فاعلية لتيسير التفاعل الاجتماعي مع هذه الفئة.

الخلاصة

رسمت ثروة من الأبحاث على مدار نصف قرن صورة أكثر وضوحًا للاضطراب الذي كشف عنه Kanner عام 1943م. وقد سمح لنا هذا أن نحظى بفهم أعمق لفسيولوجيا (علم وظائف الأعضاء) والنيورولوجيا (علم الأعصاب) وسيكولوجيا المعرفة (علم نفس المعرفة) للمتوحِّدين، ويسمح لنا أن نرى نتائج أكثر وضوحًا لعلاجه. تطور برنامج SRP خلال أكثر من ثلاثين عامًا من خلال مسار آخر؛ من رغبة أبوين للوصول إلى طفلهما المتوحِّد، ومن خلال تجاربهما وملاحظتهما المكثفة وتشوقهما الشديد للارتباط بابنهما قاما بتطوير منهجية علاجية يمكن الآن رؤية أنها مدعمة بمزيد من الأدبيات العلمية الراهنة، هذان المساران -للحل نفسه من حيث الجوهر- قد بقيا منفصلين حين لم يخضع برنامج SRP للدراسة العلمية الرصينة من قبل باحثين مستقلين لوقت قريب جدًّا. هذا العمل الحالي يرينا أن مبادئ برنامج SRP تغرس جذورها بقوة في النظريات المقبولة لنمو الطفل وتدعمها الدراسة التجريبية للمبادئ المنفردة، على الرغم من عدم وجود دراسة تعالج برنامج SRP بكليَّته، ولعل وجود عدد ضخم من العائلات التي اختارت استخدام برنامج SRP (أكثر من 8000 عائلة حتى تاريخه) يمثل شهادة على حقيقة أن الأهل يتطلعون إلى ما هو أكثر مما تعرضه المناهج التقليدية للتوحُّد، ثمَّ تتطلب مقاربات مثل برنامج SRP المزيد من البحث التجريبي.

برنامج SRP برنامج يقوده الآباء والأمهات، بمعنى أنه يُدرَّبوا ليصبحوا مساعدين أو ميسِّرين، ومدرِّبين ومديرين لبرامجهم المنزلية، ومن وجهة نظر برنامج SRP فإن تدريب الآباء والأمهات لتنفيذ البرنامج العلاجي مع أطفالهم أكثر فاعلية من الاعتماد على المدارس أو على المهنيين؛ نظرًا لأن شدة المنهج أساسية، فالوالد الذي

تدرب في برنامج SRP قادر على تنفيذ المبادئ والتقنيات داخل غرفة اللعب وخارجها، ومن ثم يزيد من انغماس الطفل في بيئة متجاوبة، تحسِّن التفاعل الاجتماعي.

ومرة أخرى، فإن الأدبيات البحثية تدعم فاعلية البرامج المنزلية للمتوحِّدين. قامت إحدى الدراسات التي تؤكد على فاعلية البرامج السلوكية مع التوحُّديين بمقارنة البرامج المنزلية مع برامج المصحات، ووجدت الدراسة أن البرامج المنزلية وحدها هي التي أظهرت تحسنًا ملموسًا في مقاييس ملاحظة السلوك (Sherman et al., 1987). وطابقت دراسة أخرى الأطفال الذين تلقوا علاجات منزلية مع أطفال تلقوا علاجات في المدرسة وتدخلات فردية قصيرة، وكانت النتيجة أن الأطفال الذين تلقوا العلاجات المنزلية قد أظهروا معامل ذكاء أعلى بصورة مهمة من نظرائهم الذين تلقوا العلاجات المدرسية؛ وقلَّت شدة الأعراض لديهم بشكل مهم (Sheinkopf and Siegel, 1998).

تفحصت أبحاث راهنة أكثر إمكانية تغيير صيغة التجارب المنفصلة للطرق التقليدية لجعلها متلائمة مع بيئة المنزل، ومن ثم تصبح أكثر اقترابًا من الطابع المتجاوب لبرنامج SRP. وراجع Delprato (2001م) ثماني دراسات تدرس تدخلات سلوكية لغوية مطبعة normalized behavioral language interventions معرفة بأنها جلسات مهلهلة التنظيم للتعليم غير المباشر في مواقف يومية، يبدؤها الأطفال مع معززات طبيعية ومعايير متحررة لعرض التعزيز، وفي جميع هذه الدراسات مع أطفال التوحُّد كانت هذه الطريقة في تدريس اللغة أكثر كفاءة بصورة مهمة من تدريب التجارب المنفصلة. ووجد Kaiser and Hancock (2003م) بالمثل أن تعليم الآباء والأمهات تنفيذ إستراتيجيات التدخل اللغوية في المنزل يمكن أن يكون ذا تأثير عال، وإضافة إلى ذلك، ففي دراستين وردتا في مراجعة Delprato (2001م) بحثتا في عاطفة الأهل، فإن العلاج المطبع normalized قد أعطى عواطف إيجابية أكثر من تدريب التجارب المنفصلة. وفي دراسة للعائلات التي استخدمت برنامج صن-رايز في منازلهم وجد Williams (2004م) أن العائلات شعرت عمومًا بإيجابية أكبر منذ بدأت تطبيقها برنامج SRP وأفادت أن التفاعل بين جميع أفراد العائلة قد تحسن.

تدعم الأدبيات الراهنة تدخلًا مع أطفال التوحُّد يؤكد على أهمية وجود بيئات مصممة خصيصًا مع تركيز على تحسين العلاقات الاجتماعية، وامتلاك اتجاه إيجابي والانضمام للطفل في سلوكاته المتكررة. ويركز برنامج SRP بالضبط على هذه المبادئ.

المراجع

Akshoomoff, N., Pierce, K., and Courchesne, E. (2002). The neurobiological basis of autism from a developmental perspective. Developmental Psychopathology, 14, 613–634.

Alegria, J., and Noirot, E. (1978). Neonate orientation behavior towards human voice. International Journal of Behavioral Development, 1(4), 291–312.

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV). 4th ed. Washington, DC: APA.

Baker, M. J., Koegel, R. L., and Koegel, L. K. (1998). Increasing the social behavior of young children with autism using their obsessive behaviors. Journal of the Association of Peoples with Severe Handicaps, 23(4), 300–308.

Bandura, A. (1986) Social Foundations of ought and Action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Baron-Cohen, S. (2004.) The cognitive neuroscience of autism. Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry, 75, 945–948.

Baron-Cohen, S., Ring, H. A., Bullmore, E. T., Wheelwright, S., Ashwin, C., and Williams, S. C. R. (2000) The amygdala theory of autism. Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 24, 355–364.

Baron-Cohen, S., Ring, H. A., Wheelwright, S., Bullmore, E. T., Brammer, M. J., Simmons A. et al. (1999). Social intelligence in the normal and autistic brain: An fMRI study. European Journal of Neuroscience, 11(6), 1891–1898.

Bauman, M. L., and Kemper, T. L. (1994). Neuroanatomic observations of the brain in autism. In M. L. Bauman and T. L. Kemper (Eds.), The Neurobiology of Autism. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Beadle-Brown, J., Murphy, G., and Wing, L. (2005). Long-term outcome for people with severe intellectual disabilities: Impact of social impairment. American Journal of Mental Retardation, 110(1), 1–12.

Beckwith, L., and Cohen, S. E. (1992). Maternal responsiveness with preterm infants and later competency. In M. H. Bornstein (Ed.), Maternal Responsiveness: Characteristics and Consequences. New Directions for Child Development, 43, 75–87.

Belmonte, M. K., (2000.) Abnormal attention in autism shown by steady-state visual evoked potentials. Autism, 4, 269–285.

Belmonte, M. K., Cook, E. H., Anderson, G. M., Rubenstein, J. L. R., Greenough, W. T., Beckel-Mitchener, A. et al. (2004). Autism as a disorder of neural information processing: directions for research and targets for therapy. Molecular Psychiatry, 9(7), 646–663.

Belmonte, M. K., and Yurgelan-Todd, D. K. (2003). Functional anatomy of impaired selective attention and compensatory processing in autism. Cognitive Brain Research, 17, 651–664.

Bernieri, F. J. (1988). Coordinated movement and rapport in teacher-student interactions. Journal of Nonverbal Behavior; 12(2), 120–138.

Bigelow, A. E., and Birch, S. A. J. (1999). The effects of contingency in previous interactions on infants' preference for social partners. Infant Behavior and Development, 22(3), 367–382.

Bluestone, J. (2004) The Fabric of Autism: Weaving the reads into a Cogent Theory. Seattle: The Handle Institute.

Boucher, J., and Lewis, V. (1992). Unfamiliar face recognition in relatively able autistic children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33, 843–859.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brunner, J. (1977). Early social interaction and language acquisition. In: H. R. Schafer (Ed.), Studies in Mother-Infant Interaction. New York: Academic Press.

Bryson, S. E., Wainwright-Sharp, J. A., and Smith, I. M. (1990). Autism: A developmental spatial neglect syndrome. In: J. Enns (Ed.), The Development of Attention: Research and Theory (pp. 405–427). North Holland: Elsevier.

Casanova, M. F., and Buxhoeveden, D. P. (2002). Minicolumnar pathology in autism. Neurology, 58, 428–432.

Carbone, E. (2001). Arranging the classroom with an eye (and ear) to students with ADHA. Teaching Exceptional Children, 34(2), 72–81.

Castelii, F., Frith, C., Happe, F., and Frith, U. (2002). Autism, Asperger syndrome and brain mechanisms for the attribution of mental states to animated figures. Brain, 125, 1839–1849.

Charlop, M .H., Kurtz, P. F., and Casey, F. G. (1990). Using aberrant behaviors as reinforcers for autistic children. Journal of Applied Behavior Analysis, 23, 163–181.

Chartrand, T. L., and Bargh, J. A. (1999). The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 893–910.

Cohen, D. J., and Johnson, W. T. (1977). Cardiovascular correlates of attention in normal and psychiatrically disturbed children. Archives of General Psychiatry, 34, 561–567.

Colman, R. S., Frankel, F., Rivito, E., and Freeman, B. J. (1976). The effects of fluorescent and incandescent illumination upon repetitive behaviors in autistic children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 6(2), 157–162.

Courchesne, E., Chisum, H., and Townsend, J. (1995). Neural activity- dependent brain changes in development: Implications for psychopathology. Development and Psychopathology, 6, 697–722.

Critchley, H. D., Daly, E. M., Bullmore, E. T., Williams, S. C. R., van Amelsvoort, T., Robertson, D. M. et al. (2000). The functional neuroanatomy of social behavior: changes in cerebral blood flow when people with autistic disorder process facial expressions. Brain, 123, 2203–2212.

Dawson G. (1991). A psychobiological perspective on the early socio- emotional development of children with autism. In: S. Toth and D. Cicchetti (Eds.), Rochester Symposium on Developmental Psychopathology (Vol. 3, pp. 207–234). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dawson, G., and Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. Journal of Abnormal Child Psychology, 12(2), 209–226.

Dawson, G., and Galpert, L. (1990). Mothers' use of imitative play for fa- cilitating social responsiveness and toy play in young autistic children. Development and Psychopathology, 2, 151–162.

Dawson, G., and Lewy, A. (1989), Arousal, attention and the socio-emotional impairments of individuals with autism. In: G. Dawson (Ed.), Autism, Nature, Diagnosis and Treatment (pp. 49–74). New York: Guilford.

Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A. et al. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. Developmental Psychology, 40(2), 271–283.

Dawson, G., Webb, S. J., Carver, L., Panagiotides, H., and McPartland, J. (2004). Young children with autism show atypical brain responses to fearful versus neutral expressions of emotion. Developmental Science, 7(3), 340–359.

Delprato, D. J. (2001). Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral language interventions for young children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 31(3), 315–325.

Dissanayake, C., Sigman, M., and Kasari, C. (1996). Long-term stability of individual differences in the emotional responsiveness of children with autism. Journal of Child Psychology and Psy- chiatry, 36, 1–8.

Eimas, P., Siqueland, E., Jusczyk, P., and Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. Science, 171, 303–306.

Field, T., Field, T., Sanders, C., and Nadel, J. (2001). Children with autism display more social behaviors after repeated imitation sessions. Autism, 5(3), 317–323.

Frith, U., and Happe, F. (1994). Language and communication in autistic disorders. Philosophical Transactions: Biological Sciences, 346(1315), 97–104.

Gerland, G. (1997). A Real Person: Life on the Outside (trans. J. Tate), London: Souvenir Press.

Gergely, G., and Watson, J. S. (1999). Early socio-emotional development: Contingency perception and the social bio-feedback model In: P. Rochat (Ed.), Early Social Cognition: Understanding Others in the First Months of Life (pp. 1001–1136). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gillingham, G. (1995) Autism: Handle with Care. London: Future Horizons.

Goren, C. C., Sarty, M., and Wu, P. Y. (1975). Visual following and pattern discrimination of face-like stimuli by newborn infants. Pediatrics, 56(4), 544–549.

Goldsmith, D. F., and Rogoff, B. (1997). Mothers' and toddlers' coordinated joint focus of attention: Variations with maternal dysphoric symptoms. Developmental Psychology, 33, 113–119.

Grandin, T. (1986). Emergence: Labeled autistic. Novato, CA: Arena Press.

Greenspan, S. I., and Wieder, S. (1998). The Child with Special Needs: Encouraging Intellectual and Emotional Growth. Cambridge, MA: Perseus Publishing.

Haith, M. M., Bergman, T., and Moore, M. J. (1979). Eye contact and face scanning in early infancy. Science, 198, 853–855.

Happe, F. (1999). Autism: cognitive deficit or cognitive style? Trends in Cognitive Neurosciences, 3(6), 216–222.

Heider, F., and Simmel, M. (1994). An experimental study of apparent behavior. American Journal of Psychology, 57, 243–259.

Hirstein, W., Iverson, P., and Ramachandran, V. S. (2001). Autonomic responses of autistic children in response to people and objects. Proceedings of the Royal Society of London B, 268, 1883–1888.

Hobson, R. P., Ouston, J., and Lee, A. (1988) What's in a face? The case of autism. British Journal of Psychology, 79, 441–453.

Hogan, B., and Hogan, W. (2004). The Son-Rise Program Social Developmental Model. Sheffield, MA: Autism Treatment Center of America (available from the authors).

Hutt, C., and Hutt, S. J. (1970.) Stereotypies and their relation to arousal: A study of autistic children. In: C. Hutt and Hutt S. J. (Eds.), Behavior Studies in Psychiatry (pp. 175–204). New York: Pergammon Press.

Hutt, C., Hutt, S. J., Lee, D., and Ounsted, C. (1964). Arousal and childhood autism. Nature, 28(204), 908–909.

Infant Health and Development Program (1990), Enhancing the outcomes of low birthweight, premature infants: A multi-site randomized trial. Journal of the American Medical Association, 263, 3035–3042.

Johnson, M. H., Halit, H., Grice, S. J., and Karmilo -Smith, A. (2002). Neuroimaging of typical and atypical development: A perspective from multiple levels of analysis. Developmental Psychopathology, 41, 521–536.

Jolliffe, T., and Baron-Cohen, S. (1997). Are people with autism and Asperger syndrome faster than normal on the Embedded Figures Test? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 527–534.

Jones, R. S. P., Quigney, C., and Huws, J. C. (2003). First-hand accounts of sensory perceptual experiences in autism: A qualitative analysis. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 28(2), 112–121.

Kaiser, A. P., and Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. Infants and Young Children, 16(1), 9–21.

Kaiser, L. K., Carter, C. M., and Koegel, R. L. (2003). Teaching children with autism self-initiations as a pivotal response. Topics in Language Disorders, 23(2), 134–145.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective content. Nervous Child, 2, 217–225.

Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., and Yirmiya, N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic and mentally retarded children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 20, 87–100.

Kaufman, B. N. (1976). Son-Rise. New York: Harper-Collins.

Kaufman, B. N. (1981). A Miracle to Believe In. New York: Ballantine Books.

Kaufman, B. N. (1994). Son-Rise: The Miracle Continues. Tiburon, CA: H. J. Kramer Inc.

Kemner, C., Verbaten, M. N., Cuperus, J. M., et al. (1995). Auditory event-related brain potentials in autistic children and three different control groups. Biological Psychiatry, 38, 150–65.

Kemner, C., Verbaten, M. N., Cuperus, J. M., Cam erman, G., and van Engeland, H. (1994). Visual and somatosensory event-related brain potentials in autistic children and three different control groups. EEG Clinical Neurophysiology, 4, 269–285.

Kim, J., and Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. Topics in Early Childhood Special Education, 24(1), 31–38.

Klin, A. (1991). Young autistic children's listening preferences in regard to speech: A possible characterization of the symptom of social withdrawal. Journal of Autism and Developmental Disorders, 21, 29–42.

Klin A. (1992). Listening preferences in regard to speech in four children with developmental disabilities. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33, 763–769.

Klin, A., Jones, W., Schultz, R., and Volkmar, F. (2003). The enactive mind, or from actions to cognition: lessons from Autism. Phil. Trans. R. Soc. Lond. B, 358, 345–360.

Klin, A., Sparrow, S. S., de Bildt, A., Cicchetti, D. V. Cohen, D. J., and Volkmar, F. R. (1999). A normed study of face recognition in autism and related disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 29, 497–507.

Klin A., Volkmar F. R., and Sparrow, S. S. (1992). Autistic social dysfunction: some limitations of the theory of mind hypothesis. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33, 861–876.

Koegel, R. L., Dyer, K., and Bell, L. K. (1987) The influence of child preferred activities on autistic children's social behavior. Journal of Applied Behavior Analysis; 20(3): 243–252.

Koegel, R. L., Koegel, L. K., and Carter, C. M. (1998). Pivotal responses and the natural language teaching paradigm. Seminars in Speech and Language, 19(4), 355–371.

Koegel, R. L., Koegel, L. K., and Carter, C. M. (1999.) Pivotal teaching interactions for children with autism. School Psychology Review, 28, 576–594.

Koegel, R. L., Koegel, L. K., and McNerney, E. K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. Journal of Clinical Child Psychology, 30(1), 19–32.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Shosan, Y., and McNerny, E. (1999). Pivotal Response Intervention II: Preliminary long-term outcome data. Journal of the Associations for Persons with Severe Handicaps, 24(3), 186–198.

Kootz, J. P., and Cohen, D. J. (1981). Modulation of sensory intake in autistic children: cardiovascular and behavioral indices. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 20(4), 692–701.

Kootz, J. P., Marinelli, B., and Cohen, D. J. (1982). Modulation of response to environmental stimulation in autistic children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 12(2), 185–193.

Langdell, T. (1978) Recognition of faces: An approach to the study of autism. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 19(3), 255–268.

Larkin, J. L., and Chartrand, T. L. (2003). Using nonconscious behavioral mimicry to create affiliation and rapport. Psychological Science, 14(4), 334–339.

Larkin, J. L., Je eris, V. E., Cheng, C. M., and Chartrand, T. L. (2003). The chameleon effect as social glue: Evidence for the evolutionary significance of nonconscious mimicry. Journal of Nonverbal Behavior, 27(3), 145–162.

Lewis, M. H., Baumeister, A. A., and Mailman, R. B. (1987). A neurobiological alternative to the perceptual reinforcement hypothesis of stereotyped behavior: A commentary on "Self-stimulatory behavior and perceptual reinforcement". Journal of Applied Behavioral Analysis, 20(3), 253–258.

Lewis, M., and Goldberg, S. (1969). Perceptual-cognitive development in infancy: A generalized expectancy model as a function of the mother-infant interaction. Merrill-Palmer Quarterly, 15, 81–100.

Lord, C. (1995) Follow-up of two-year-olds referred for possible autism. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36(8): 1365– 1382.

Lovaas, O. I., Koegal, R. L., Simmons, J. Q., and Long, J. S. (1973). Some generalizations and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. Journal of Applied Behavior Analysis, 6, 131–166.

MacDonald, J. D. (1989.) Becoming partners with children: From play to conversation. San Antonio, TX: Special Press.

MacDonald, J. (2004). Communicating Partners. London: Jessica Kingsley Publishers.

Maestro, S., Muratori, F., Cavallaro, M. C., Pei, F., Stern, D., Golse, B., and Palacio Espas, F. (2002). Attentional skills during the first 6 months of age in autism spectrum disorder. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41(10), 1239–1245.

Mahoney, G. (1992). The Maternal Behavior Rating Scale—Revised. Cleveland. OH: Case Western Reserve University (available from the author).

Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R., Spiker, D., and Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. Topics in Early Childhood Special Education, 18, 5–17.

Mahoney, G., and Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the socio-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. Topics in Early Childhood Special Education, 23, 74–86.

Mahoney, G., and Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. Developmental and Behavioral Pediatrics; 26(2), 77–85.

Malatesta, C., and Izard, C. (1984). The ontogenesis of human social signals: From biological imperative to symbol utilization. In: N. Fox and R. Davidson (Eds.), The Psychobiology of Affective Disturbance (pp.106–216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Manolson, A. (1995). You Make a Difference in Helping Your Child Learn. Toronto: Hanen Centre.

Militerni, R., Bravaccio, C., Falco, C., Fico, C., and Palerno, M. T. (2002). Repetitive behaviors in autistic disorder. European Child and Adolescent Psychiatry, 11(5), 210–218.

Mills, M., and Melhuish, E. (1974). Recognition of mother's voice in early infancy. Nature, 252, 123–124.

Mottron, L., Belleville, S., and Menard, E. (2000). Local bias in autistic subjects as evidenced by graphic tasks: Perceptual hierarchization or working memory deficit? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40(5), 743–755.

Mundy, P., Sigman, M., and Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 20, 115–128.

Mundy, P., Sigman, M., Kasari, C. (1992). Joint attention, affective sharing and infant intersubjectivity. Infant Behavior and Development, 15, 377–381.

Nadel, J. (1992). Imitation et communication chez l'enfant autiste et le jeune enfant prélangagier. In: J. Hochman and P. Ferrari (Eds.), Imitation et Identification chez l'Enfant Autiste (pp. 1–5). Paris: Bayard.

Nadel, J., Guerini, C., Peze, A., and Rivet, C. (1999). The evolving nature of imitation as a format for communication. In: Nadel, J., and Butterworth, G. (Eds), Imitation in Infancy (pp. 209– 234). Cambridge: Cambridge University Press.

Nadel, J., and Peze, A. (1993). Immediate imitation as a basis for primary communication in toddlers and autistic children. In: J. Nadel and L. Camiono (Eds.), New Perspectives in Early Communicative Development (pp. 139–156). London: Routledge.

Nelson, K. B., Grether, J. K., Croen, L. A., Dambrosia, J. M., Dickens, B. F., Jelliffe, I. L. et al. (2001). Neuropeptides and neurotrophins in neonatal blood of children with autism or mental retardation. Annals of Neurology, 46, 597–606.

Nijhof, G., Joha, D., and Pekelharing, H. (1998). Aspects of stereotypic behavior among autistic persons: A study of the literature. British Journal of Developmental Disorders, 44(1), 3–13.

Osterling, J., and Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday party home videotapes. Journal of Autism and Developmental Disorders, 24, 247– 257.

Osterling, J., Dawson, G., and Munson, J. (2002). Early recognition of one year old infants with autism spectrum disorders versus mental retardation: A study of first birthday party home videotapes. Development of Psychopathology, 14, 239–252.

Panksepp, J., Nelson, E., and Siviy, S. (1994). Brain opioids and mother- infant social motivation. Acta Paediatrica Suppliment, 397, 40–46.

Papousek, H., and Papousek, M. (1977). Mothering and cognitive head-start: Psychobiological considerations. In: H. R. Schaffer (Ed.), Studies in Mother-Infant Interaction: The Loch Lomand Symposium (pp. 63–85). London: Academic Press.

Pelphrey, K. A., Sasson, N., Reznick, S., Paul, G., Goldman, B. D., and Piven, J, (2004). Visual scanning of faces in autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 32 (4), 249–261.

Piaget, J. (1952). The Origins of Intelligence in Children. New York: International Universities Press.

Piaget, J. (1963). The Psychology of Intelligence. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.

Pierce, K., Muller, R-A., Ambrose, J., Allen, G., and Courchesne, E. (2001). Face processing occurs outside the fusiform "face area" in autism: Evidence from functional MRI. Brain, 124, 2059–2073.

Raymond, G. V., Vauman, M. L., and Kemper, T. L. (1996), Hippocampus in autism: A Golgi analysis. Acta Neuropathologica, 91, 117–119.

Reiber, C., and McLaughlin, T. F. (2004), Classroom interventions: Methods to improve academic performance and classroom behavior for students with attention-deficit/hyperactivity disorder. International Journal of Special Education, 19(1), 1–13.

Ring, H., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Williams, S., Brammer, M., Andrew, C. et al. (1999). Cerebral correlates of preserved cognitive skills in autism: A functional MRI study of Embedded Figures Task performance. Brain, 122, 1305–1315.

Rogers, S. J., and Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. Developmental Psychopathology, 3, 137–162.

Rollins, P. R. (1999). Early pragmatic accomplishments and vocabulary development in preschool children with autism. American Journal of Speech Language Pathology, 8, 181–190.

Rollins, P. R., and Snow, C. E. (1998), Shared attention and grammatical development in typical children and children with autism. Journal of Child Language, 25, 653–673.

Schilling, D. L., and Schwartz, I. S. (2004). Alternative seating for young children with autism spectrum disorder: Effects on classroom behavior. Journal of Autism and Developmental Dis- orders, 34(4), 423–432.

Schultz, R. T. (2005). Developmental de cits in social perception in autism: The role of the amygdala and fusiform face area. International Journal of Developmental Neuroscience, 23, 125–141.

Schultz, R. T., Romanski, L., and Tsatsanis, K. (2000). Neurofunctional models of autistic disorder and Asperger's syndrome: clues from neuroimaging. In: A. Klin, F. R. Volkmar, and Spar- row, S. S. (Eds.), Asperger's Syndrome (pp. 179–209). Plenum Press: New York.

Shah, A., and Frith, U. (1983). An islet of ability in autism: A research note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 24, 613– 20.

Sheinkopf, S. J., and Siegel, B. (1998), Home-base behavioral treatment of young children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 28(1), 15–23.

Sherman, J., Barker, P., Lorimer, P., Swinson, R., and Factor, D. C. (1987). Treatment of autistic children: Relative effectiveness of residential, out-patient and home-based interventions. Child Psychiatry and Human Development, 19(2), 109–125.

Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight" and neural integration. Infant Mental Health, 22 (1–2), 67–94.

Sigman, M., and Ruskin, E. (1997). Joint attention in relation to language acquisition and social skills in children with autism. Paper presented at the Society for Research in Child Development. Washington, DC. Cited in: Mundy, P., and Markus, J. (1997). On the nature of communication and language impairment in autism. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 3(4), 343–349.

Siller, M., and Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. Journal of Autism and Develop- mental Disorders, 32 (2), 77–89.

Simion, F., Valenza, E., Umilta, C., and Dalla Barba, B. (1998). Preferential orienting to faces in newborns: A temporal-nasal asymmetry. Journal of Experimental Psychology Human Perception and Performance, 24(5), 1399–1405.

Spiker, D., Boyce, G. C., and Boyce, L. K. (2002). Parent-child interactions when young children have disabilities. International Review of Research in Mental Retardation, 25, 35–70.

Stern, D. N. (1977). The first relationship: Infant and mother. Cambridge MA: Harvard University Press.

elen, E. (1979). Rhythmical stereotypies in normal human infants. Animal Behavior, 27, 699–715.

Tiegerman, E., and Primavera, L. H. (1982). Object manipulation: An interactional strategy with autistic children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 11(4), 427–438.

Tiegerman, E., and Primavera, L. H. (1984). Imitating the autistic child: Facilitating communicative gaze behavior. Journal of Autism and Developmental Disorders, 14(1): 27–38.

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In: C. Moore and P. Dunham (Eds.), Joint Attention: Its Origins and Role in Development (pp. 103–130). NJ: Hillsdale, Erlbaum.

Tordjman, S., Anderson, G. M., McBride, P. A., Hertzig, M. E., Snow, M. E., Hall, L. M. et al. (1997). Plasma beta-endorphin, adrenocorticotropin hormone, and cortisol in autism. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38(6), 705–15.

Townsend, J., and Courchesne, E. (1994). Parietal damage and narrow "spot-light" spatial attention. Journal of Cognitive Neuroscience, 6, 220–232.

Trevarthan, C., and Aitken, K. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory and clinical applications. Journal of Child Psychology, 42(1), 3–48.

Trivette, C. M. (2003). Influence of caregiver responsiveness on the development of young children with or at risk for developmental disabilities. Bridges, 1(3), 1–13.

Turner, M. (1999). Repetitive behavior in autism: A review of psychological research. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 40, 839–849.

Uzgiris, I .C. (1981). Two functions of imitation during infancy. International Journal of Behavioral Development, 4, 1–12.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: e Development of Higher Psychological Processes (Trans. and Eds. M. Cole, V. John- Steiner, S. Scribner, and E. Soubourne). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weeks, S., and Hobson, R. (1987). e salience of facial expressions for autistic children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 28, 137–151.

Werner, E., Dawson, G., Osterling, J., and Dinno, H. (2000). Recognition of autism spectrum disorder before one year of age: A retrospective study based on home videotapes. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30, 157–162.

Wertsch, J. (1985). Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Willemsen-Swinkels, S., Buitelaar, J. K., Dekker, M., and van Engeland, H. (1998). Subtyping stereotypic behavior in children: The association between stereotypic behavior, mood and heart rate. Journal of Autism and Developmental Disorders, 28(6), 547–557.

Williams, D. (1988). Autism and Sensing. London: Jessica Kingsley Publishers.

Williams, D. (1994). Nobody Nowhere. New York: Perennial.

Williams, K. (2004). The Son-Rise Program Intervention for Autism: An Investigation into Prerequisites for Evaluation and Family Experiences. PhD Summary, University of Edinburgh, UK.

الملحق 2: مقارنة بين تحليل السلوك التطبيقي وبرنامج صن-رايز

صُمم هذا الملحق ليقدم ملخصًا للاختلافات بين برنامج صن-رايز (SRP) وتحليل السلوك التطبيقي (ABA). تقع كل من المنهجيتين ﺑ الطرف المقابل للآخر على طيف معالجة التوحُّد، حيث يقع ABA ﺑ الجهة السلوكية، ويقع SRP ﺑ الجهة الاجتماعية- التواصلية.

يشمل الملحق:

- جدولًا يسرد بعض الاختلافات الأساسية.
- نقاشًا معمقًا لهذه الاختلافات.
- روابط لعشرة (إعلانات) توضح هذه الاختلافات بطريقة مرحة وفكاهية، تمت فيها محاكاة الإعلانات عن الاختلافات بين حواسيب ماكنتوش Mac والحواسيب الشخصية PC.
- رابطًا لعرض ويب مدته تسعون دقيقة أقوم فيه بمناقشة هذه الاختلافات بالتفصيل.

وأنا مدرك أن بعض هذه البنود قد تكون خلافية، وقد ينظر الشخص الممارس لمنهجية ABA لهذه الفروقات بين المنهجيتين خلافًا لما أنظر إليه. ليس كل ممارسي ABA- أو البرامج الشبيهة بـ ABA- سواسية. على أي حال، فإن جميع البرامج الشبيهة بتحليل السلوك التطبيقي (الكلمة الوسطى هي **السلوك** ﺑ نهاية الأمر) تنهض على المفهوم الأساسي (تغيير السلوك من خلال المُعززات) وعلى سؤال (كيف نزيل السلوكات التي لا نريدها، ونعزز السلوكات التي نريدها). وﺑ المقابل، فإننا ﺑ المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد- وأنا شخصيًّا- نملك العديد من الكتابات الرائعة من ممارسي ABA الذين يعبرون عن إثارتهم وابتهاجهم واحترامهم لمبادئ وتقنيات برنامج صن-رايز. وقد قال كثير منهم: إن تعرفهم إلى هذه المبادئ قد غير طريقتهم ﺑ النظر إلى أطفال طيف التوحُّد وعلاجهم بصورة دائمة.

وأيًّا كان الجانب الذي تختاره، فإنني آمل أن تجد هذه البنود مفيدة، وتحض على التفكير.

تحليل السلوك التطبيقي مقابل برنامج صن-رايز

تحليل السلوك التطبيقي	برنامج صن-رايز
فهم التوحُّد	
ينظر إلى التوحُّد **بوصفه اضطرابًا سلوكيًا**، حيث ينبغي إما التخلص من السلوكات أو تعزيزها.	ينظر إلى التوحُّد **بوصفه اضطرابًا تفاعليًا**، حيث القصور المركزي في العلاقة مع الناس.
يحتاج الطفل **إلى النظام**، وعليه أن يتعلم الجلوس بشكل ملائم، ويتبع الجدول، وينصاع للطلبات.	مساعدة الطفل على أن يكون **مرنًا وتلقائيًا** يمكنه/ يمكنها من التصدي للتغير والتمتع بالتفاعل الإنساني.

مجال التركيز	
تغيير سلوك الطفل	**إيجاد علاقة مع الطفل**
يسعى **لإطفاء السلوك** النمطي لدى الطفل.	يستخدم تقنية **الانضمام** للمشاركة في **سلوك** الطفل النمطي.

طريقة تعليم مهارات جديدة	
التكرار: يستخدم محاولات منفصلة أو طرقًا مماثلة لدفع الطفل إلى أداء سلوك (متبوعًا بمكافأة) مرة تلو أخرى إلى أن يظهر الطفل أنه قد أتقنه.	**الدافعية**: يستند إلى اهتمام الطفل بكل لعبة أو نشاط، بحيث يكون الطفل متشوقًا، (ويأتي من أجل المزيد)، ويعمم المهارة، ويرتبط بشكل طبيعي وليس آليًّا.

مجالات التعليم	
غالبًا ما يركز على **المهارات الأكاديمية**	يعلم **أسس العلاقات الاجتماعية** أولًا
ينظر إلى الموضوعات الأكاديمية، كالحساب بوصفه طريقة ممتازة لمساعدة الطفل **للتعويض** عن نقص المهارات الاجتماعية.	يتطلع إلى جعل الطفل **يتغلب** على القصور في المهارات الاجتماعية.

دور الوالدين	
المهنيون هم اللاعبون الأساسيون، ودور الأبوين مراقب في الغالب.	**يُعطى الأبوان الدور الرئيس**؛ لأن حبهما وتفانيهما وخبرتهما مع الطفل لا يدانيه أحد.

اتجاه المساعد (المدرب)	
يرى أن الاتجاه ليس مهمًا كثيرًا، وأن التطبيق الفاعل لتقنيات تشكيل السلوك هو ما يهم.	**يرى أن الاتجاه مهم جدًا**، حيث إن الاتجاه الذي لا يحكم على سلوكات الطفل والمرحب يحدد إن كان الطفل يشعر بالأمان ومرتاحًا كفاية ليتفاعل ويتعلم.

فهم التوحُّد

يتعامل ABA مع التوحُّد بوصفه اضطرابًا سلوكيًا، وينبغي إما القيام بإطفاء السلوك أو تعزيزه؛ وهذا يعني أن السلوكات (النمطية) المستبعِدة الشائعة لدى أطفال التوحُّد غير مسموح بها خلال الجلسات التعليمية، وأن السلوكات (الصحيحة) تُكافأ

-أحيانًا- من خلال الطعام، ويتم تعليم السلوكات والمهارات الجديدة من خلال التكرار المنظم المسمى (المحاولات المنفصلة).

ينظر برنامج صن-رايز إلى التوحُّد بوصفه اضطرابًا اجتماعيًّا تواصليًّا، والقصور المركزي لدى أطفال طيف التوحُّد هو الصعوبة التي يواجهونها في الارتباط والتعلق بالناس الآخرين، وتنبع جميع التحديات الأخرى من هذه الصعوبة الجوهرية؛ ولذلك فإننا لا نسعى (إلى تصحيح) ما يسمى السلوكات غير الملائمة في غياب علاقة متينة؛ بل نسعى لبناء علاقة مع كل طفل- علاقة تكون منصة لكل تعليم ونمو لاحق؛ ثم نساعد أطفالنا على تعلم الارتباط وبناء العلاقات مع الآخرين والاستمتاع الصادق بهذا التفاعل. جميع المهارات التي ندرسها يتم تناولها ضمن سياق تركيزنا على التفاعل الإنساني.

وإننا نؤمن بأن كل طفل لديه سبب لكل سلوك يقوم به، وبدلًا من إجبار الأطفال على التوافق مع عالم لا يفهمونه، فإننا ندخلُ إلى عالمهم أولًا، ونسعى للفهم حتى نكون أكثر فاعلية في مساعدة الطفل. في برنامج صن-رايز يجعلنا الأطفال نرى طريق الدخول إلى عالمهم، ونحن نريهم طريق الخروج.

مجالات التركيز

تستند النقاط المحورية لكل برنامج على طريقة النظر إلى التوحّد، وبتعابير بسيطة، يركز برنامج ABA على تغيير السلوك، أما برنامج SRP فيركز على إيجاد علاقة.

قد يقوم المساعد في برنامج ABA بمعاقبة الطفل على سلوكه النمطي أو العدواني بتوبيخه أو ثنيه عنه أو إعادة توجيهه، وينظر إلى امتثال أوامر المدرب بوصفه أمرًا مهمًّا جدًّا. دون شك هناك أنواع مختلفة من برامج ABA والمدربين، بعضهم يستخدم عقوبات قاسية للسلوكات، وآخرون يستخدمون صيغًا أكثر لطفًا للتثبيط، لكن التركيز

العام متماثل: تغيير السلوك والانصياع لطلبات المساعد؛ يتم تعليم المهارات الجديدة في الغالب باستخدام نظام معتمد على التكرار، وفي بعض الأحيان المكافأة يُدعى المحاولات المنفصلة التي سيتم مناقشتها بفصيل أكبر لاحقًا.

في برنامج صن-رايز نقوم بثبات بالسعي لبناء توافق وعلاقة مع أطفالنا، وإحدى الطرق الحاسمة تدعى (الانضمام)، فبدلًا من منع الطفل أو تثبيطه عن سلوكه المتكرر (المتوحِّد) فإننا في الحقيقة نشارك الطفل في هذه الأنشطة؛ وبعيدًا عن تعزيز السلوكات (المتوحِّدة) (وهو ما يقلق بعض الناس) فإننا رأينا -مع آلاف الأطفال من مختلف أنحاء العالم- الأمر المعاكس تمامًا، ولدى الانضمام إلى الأطفال، فإنهم يميلون للنظر إلينا أكثر، وينتبهون لنا أكثر، ويشركوننا أكثر في أنشطتهم، وإننا نراهم يسلكون سلوكًا نمطيًّا أقل، ويتفاعلون أكثر؛ ذلك أننا -في النهاية- نبني ترابطًا أقوى فأقوى مع الطفل، وفي الوقت نفسه الذي نبدي فيه اهتمامًا صادقًا، ونشارك فيما هو أكثر أهمية للطفل، فإننا نعلمهم المهارات الشخصية التي يفتقر لها أطفالنا، وعندما نحصل على انخراط الطفل الطوعي، فإننا نستخدم المحفزات والتقنيات التعليمية لتعزيز التعلم واكتساب المهارات.

التكرار مقابل الدافعية

عندما نحاول في برنامج ABA أن نعلم الطفل سلوكًا أو مهارة معينة (كارتداء الثياب، كمثال بسيط) نستخدم تجارب أو محاولات منفصلة، وبهذه المنهجية قد يقال للطفل (أو يُجعل): اجلس على كرسي، ثم قد يقول المساعد: (ارتد المعطف) ويسعى إلى تدريب الطفل على أن يلبس معطفه، ويقوم بذلك مرات ومرات إلى أن (يتقن) الطفل هذه المهارة. وفي كل مرة يصيب فيها الطفل يحظى بالثناء، أو بقطعة طعام، أو بجائزة أخرى. وفي حين أن هذه المنهجية سوف تنجح بالتأكيد في جعل بعض الأطفال ينجزون بعض الأنشطة أو المهارات، فإن التذمر الذي نسمعه من الأهل، بالرغم من أن أطفالهم يقومون بالنشاط المطلوب، أنهم يقومون به بشكل يبدو آليًّا، بدلًا من إبداء أي نوع من التلقائية أو الحماس تجاهه. الصعوبة الثانية التي نراها هي أن العديد من

الأطفال -بعد اشتراكهم في هذا البرنامج مدة من الزمن- يتعلمون احتقار ما تعلموه ويمكن أن يصبحوا عدوانيين أو ثائرين. الصعوبة الثالثة هي أن الأطفال يحصلون على تدريبهم بشكل يخلو من السياق (تعلم ارتداء المعطف مثلًا عندما يُطلب إليهم ذلك بدلًا من ارتدائه عندما يكون الجو باردًا)، ما ينتج عنه تعلمهم الانصياع أكثر من تعلم المهارة الفعلية (ومن ثم الافتقار للقدرة على تعميم المهارة).

أما في برنامج SRP فإننا نريد من كل طفل (أن يأتي طلبًا للمزيد)، وهذا يعني أننا نريد الانخراط الطوعي طوال المدة، بحيث نتمكن من تعليمهم كل ما يحتاجونه للتعلم، ومن ثم هم يُقدِّرون ويستمتعون بالتفاعل. وإننا نرى أهمية أن يتمكن الأطفال من تعميم المهارات المتعلمة على جوانب أخرى بحيث لا يحتاجون إلى الأوامر، أو المكافآت، أو وجودنا لتفعيل ما تعلموه؛ ولذلك فإننا لا نريد أن نكرر الأوامر باستمرار عندما لا يفهم الطفل في جميع الأحوال السبب في طلبنا أمرًا ما منها.

لقد وجدنا -بشكل متسق- أن الدافعية (الحافز) تفعل بشكل أسرع وأكثر فاعلية، وتعزز التعميم أكثر مما يؤدي التكرار. فمثلًا، إذا أحب الطفل دمية، أو حركة جسدية، أو رقمًا، فإننا نستخدم هذه الدافعية بوصفها أداة تعليمية من خلال مزجه مع هدف تعليمي، فإذا ما أحب الطفل لعبة (القطار ثوماس) -مثلًا- وكان هدفنا التعليمي هو تعليم استخدام المرحاض، فإننا نصمم لعبة تتمحور حول (ثوماس) ونضمنها استخدام المرحاض؛ وبهذه الطريقة فإننا نُوجِد الرغبة واستخدم المهارة (الذهاب للمرحاض) ونحتفظ بالتفاعل مع الطفل حيًّا وممتازًا (ومرحًا). ثمة فائدة إضافية لهذه المنهجية هي أنها لا تُوجِد استجابة آلية مبرمجة؛ لأن الأطفال يهتمون بصدق بالعملية التعليمية؛ ولهذا السبب (وبسبب من الانضمام ومكون الاتجاه، الذي سنصفه أدناه) فإننا لا نرى أن الأطفال يصبحون عدوانيين أو ثائرين من اشتراكهم في برنامج SRP.

النظام مقابل التلقائية

في برنامج ABA تعطى أهمية عظمى للنظام؛ فمن المهم أن يجلس الطفل ساكنًا في مقعده، وينجز الأنشطة بطريقة محددة منظمة، والفكرة من وراء هذا هي أن أطفال طيف التوحُّد يحتاجون إلى هذا النوع من النظام. وأيضًا، فإنهم إذا كانوا سيلتحقون بالمدارس فإن عليهم أن يتعلموا الجلوس بشكل ملائم، ويتبعوا الجدول، وينصاعوا للطلبات من المعلم.

في برنامج صن-رايز ننظر إلى الأمر بشكل مختلف؛ فإذا ما كان على الأطفال أن ينجحوا في المدرسة وفي الحياة، فإن أكثر ما يهمهم هو تعلم التفاعل مع الآخرين، واتخاذ قراراتهم بأنفسهم، وأن يكونوا مرنين (وهو أمر يجد كثير من أطفال التوحُّد صعوبة فيه)؛ ولذلك نقضي نحن الوقت منخرطين في ألعاب تفاعلية (عندما لا نكون منضمين). وإضافة إلى تعليم التفاعل وأسس العلاقات الاجتماعية فإن هذه الألعاب تستنهض همة الأطفال ليكونوا أكثر مرونة (بدلًا من أن تجري الأمور على منوال معين) ويستخدموا خيالهم للخروج بأفكار أخرى واتجاهات فورية. وكذلك فإننا نبقي هذه الألعاب مرحة، بحيث يرى أطفالنا أن مشاركتهم في عالمنا (مقابل البقاء في عالمهم) ممتعة ومفيدة، بدلًا من أن يكون جامدًا ومُتطلبًا.

النمو الأكاديمي مقابل النمو الاجتماعي

يميل المساعدون في برنامج ABA على أن يركزوا بشكل كبير على المهارات الأكاديمية مثل القراءة، والكتابة، والحساب (إضافة إلى التواصل اللفظي والسلوك الأساسي الملائم)، ونحن في برنامج صن-رايز نتفق بكل تأكيد على أن هذه المهارات مهمة؛ ولكن إذا ما كان علينا الاختيار بين مساعدة الطفل على أن يكون متفوقًا في الحساب وغيره وبين أن يكون متفوقًا في تشكيل صداقات، فإننا نختار الأمر الأخير دائمًا؛ وفي الواقع الفعلي فإن المهارات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية لا يستبعد الواحد منها الآخر، وهناك حالات عدة حيث نعلِّم القراءة والكتابة والحساب، ولكن عندما نقوم

بذلك فإنه يرد ضمن سياق تعليم أسس العلاقات الاجتماعية أولًا. إذا ما استطاع أطفالنا أن يتعلموا الاستمتاع بالآخرين، وتشكيل الصداقات، والضحك على نكتة مضحكة، والاختلاط بالناس، إلخ. (وهو ما يقوم به كثير من أطفالنا)، فإنهم يكونون قد حققوا -بالنسبة إلى معظمنا- ما يجعل الحياة ذات معنى.

دور الأبوين

هناك كثير من المساعدين المتمرسين في برنامج ABA الذين يعملون غالبًا مع الأطفال في بيوتهم، والطريقة التي يعمل بها البرنامج بشكل عام -مع ذلك- هي أن يتخذ الأبوان دورًا مراقبًا في برامج أطفالهم، ومن ثم يميل المساعدون -في معظم الحالات- لأداء الدور الأبرز في البرنامج، في حين يراقب الأبوان، وبناء عليه يستطيع المساعدون أن يقوموا بعملهم.

أما نحن في برنامج صن-رايز فإننا لم نر ما يوازي قوة الدافعية، والحب، والتفاني، والالتزام طوال الحياة التي يمتلكها الأبوان تجاه أطفالهم الخاصين. إضافة إلى ذلك، فإنه لا أحد يمتلك تجارب يومية حياتية على المدى البعيد مع طفلهم المحدد كما يمتلكها الأبوان، ومن دون شك فإن المساعدين والمهنيين وبقية أفراد الأسرة يمكن أن يكونوا مهمين، وفي الوقت نفسه، وبسبب موقعهم المميز في عالم الطفل، فإن الأبوين قادران على التأثير بإيجابية في حياة طفلهم بصورة لا يمكن أن يجاريها أحد آخر؛ ولذلك فإننا لا نقدِّر الأبوين بوصفهما مصدرًا مهمًّا للطفل فحسب، بل نسعى لتمكينهم بما يفيد الطفل، وهذا هو السبب في أننا نقوم بتعليمهم كيفية تصميم وتنفيذ برامج أطفالهم، وأن يكون لهم الدور المركزي فيها.

اتجاه المدرب

هناك تركيز كبير في برنامج ABA على ما يقوم به المدرب؛ وفي برنامج صن-رايز لا نركز على ما يقوم به المدرب فحسب، بل على الكيفية التي يقوم بها أيضًا؛ فنحن نتصدى ونوفر التدريب في مجال نراه العامل الأقل عناية به في معالجة التوحُّد: اتجاه المدرب، ونحن نرى أن الاتجاه القائم على عدم إصدار أحكام على تصرفات الطفل والمتفائل حاسم في تيسير الأمور على الطفل. ما الذي يعنيه هذا؟ أولًا، يعني أننا لا نقوم بوصم سلوكات أطفالنا المتكررة والطقوسية بأنها غير ملائمة، أو خاطئة، أو سيئة، وهذا المبدأ عملي في كل جزئية بقدر ما هو مبدأ مثالي؛ فنحن نرى في كل لحظة أن الأطفال التوحُّديين يبتعدون عن الأشخاص الذي يحسون أنهم غير مريحين أو يحكمون عليهم، ويندفعون نحو الأشخاص الذين يرونهم مريحين، سهلين، مرحين، آمنين، ولا يحكمون عليهم، وعليه، يمكننا أن نستخدم اتجاهنا ليصبح مغناطيس تفاعل.

إضافة إلى ذلك، فإن الإحساس الصادق بالتفاؤل؛ أي الإيمان الحق بالطفل الذي يعمل معه الشخص أساسي في مساعدة الطفل ليكسر الحواجز التي بدت سابقًا لا يمكن تخطيها. نحن لا نضع حدودًا للأطفال مقدمًا، ولا نؤمن أن الأمل يمكن أن يكون (خاطئًا)، ونؤمن بإمكانات كل طفل، بغض النظر عن عمره وتشخيصه.

وفوق ذلك، فإننا نؤمن بالأبوين اللذين يعملان دونما كلل للاقتراب من طفلهما، وهذا هو السبب الذي يجعلنا نخصص جزءًا مهمًّا من وقتنا وجهدنا لتزويد الأبوين بالتدريب على الاتجاه، فنحن نساعدهم على إيجاد اتجاه غير قيمي، متفائل، ومتطلع لأطفالهم، وبهذه الطريقة يمكنهم أن يعظموا تقدم أطفالهم في الوقت الذي يتصالحون فيه مع تشخيص أطفالهم.

عشرة إعلانات فكاهية تقارن برنامج ABA مع برنامج صن-رايز

يوجد على موقعي www.autismbreakthrough.com/appendix2 روابط لعشرة أفلام فيديو مدة كل منها ستون ثانية تبين الفروق الأساسية بين برنامجي ABA وصن-رايز (ذلك أنا أؤدي برنامج صن-رايز!). هذه (الإعلانات) مستلهمة من إعلانات قديمة بين أجهزة حواسيب الماكنتوش Mac والحواسيب الشخصية PC التي أحدثت ضجة عند عرضها للمرة الأولى. آمل أن تستمتعوا بها.

عرض ويب يناقش الاختلافات بين برنامج ABA مع برنامج صن-رايز

سيجد القراء على موقعي www.autismbreakthrough.com/appendix2 عرض ويب مدته 90 دقيقة، أناقش فيه بتفصيل كبير ما يقوم به برنامج صن- رايز بشكل مختلف عن برنامج ABA ولماذا.

الملحق 3: عشرة أخطاء في العطلات وكيف تتفاداها

آه، العطلات، والوجبات الخاصة، ولقاءات الأهل الخاصة، تستمتعوا أطفالنا الخاصون! في أحيان كثيرة نسارع في العطلات آملين أن تكون أفضل ما يمكن ومن دون أن ندقق بما يكفي في أن يكون هذا الوقت الاحتفالي احتفالًا فعلًا لنا ولأطفالنا على طيف التوحُّد، ويجد معظمنا أننا قد ارتكبنا -من دون عمد- واحدة على الأقل من الأخطاء العشرة المشهورة في العطلات.

نحن نعرف عن هذه الأخطاء عندما يصاب طفلنا الخاص بانهيارات أكثر... وعندما يبدو واحد من أسرتنا الممتدة (الأقارب البعيدون) ضائعًا... وعندما نشعر، نحن أنفسنا، بالتوتر أو نشتعل غيظًا.

قد نلقي اللوم على العطلة المحمومة، ولكن في الواقع العطلة ليست هي التي تسبب لنا المصاعب؛ بل المزالق التي نقع فيها، وهذه أخبار رائعة؛ لأن هذا يعني أننا نستطيع تجنبها!

ألقِ نظرة أدناه على الأخطاء العشرة وكيف نمنعها. سوف تشكر نفسك من الآن حتى السنة الجديدة!

1. منع طفلك من القيام بسلوكاته النمطية isming (سلوكاته المتكررة stimming)

إذا أخذنا في الحسبان الاضطراب والتغير في الروتين في العطلة، فإن هذا هو أهم وقت لأطفالنا ليعدِّلوا أنفسهم، ويتوافقوا مع بيئتنا، نحن نعرف أن السلوكات النمطية مهمة جدًّا لأطفالنا ونظامهم العصبي. من الناحية المثالية -دون شك- سوف ننضم في هذه السلوكات النمطية، ولكن حتى في أوقات العطلات عندما لا نستطيع أن نقوم بذلك، فإنه يمكننا أن نسمح لهم بالقيام بأمرهم. وعندما نفعل ذلك، يربح الجميع!

2. إطعام طفلك أطعمة تجعله يفشل فشلًا ذريعًا

نعم، إنها العطلات، حيث الحلويات، والأطعمة المليئة بالحنطة، والألبان متوافرة بكثرة، قد يكون من المغري أن نسمح لأطفالنا أن يشتركوا في هذه الوفرة الوفيرة،

وقد نظن أنه سيكون من الأسهل أن نجعلهم يتناولونها هذه المرة؛ دعني أؤكد لك: لن يكون ذلك أسهل!

هناك العديد من الأطعمة التي نعرف أنه لن يتم هضمها بشكل جيد من قبل أطفالنا. نعم، في الدقائق الأولى من السماح لهم بتناول ما هو متوافر سيكون الأمر سهلاً، ولكن بعدها ببضع دقائق... سيبدأ وقت الانهيار والاحتراق... سيبدأ الفشل الذريع. الانهيارات، والتخمة، والتحديات السلوكية، والإسهال التي ستكون نتيجتها لا تستحق ما سمحنا به. إن التفكير المسبق في إبعاد هذه الأطعمة عن أطفالنا، أو من الأفضل، عدم جعلها متوافرة سوف يجعل من تجربة العطلة بأكملها أسهل بمليون مرة.

3. مفاجأة طفلك

أحيانًا ننشغل في التخطيط للعطلة والاستعداد للخروج، مثلًا: (الذهاب إلى بيت الجدة) أو مشروع (وضع شجرة عيد الميلاد) بحيث ننسى أن نخبر مشاركًا مهمًّا: طفلنا الخاص، ومع أن نيتنا ليست مفاجأة أطفالنا، فإن هذا هو ما يحصل عندما نغادر أو نبدأ في مشروع من دون أن نفسر كل شيء سوف يحدث لأطفالنا مقدمًا، وحتى بالنسبة إلى أطفالنا غير الناطقين، فإن التفسير لهم مقدمًا ماذا سيحدث وكيف سيحدث سيكون مرحًا بالنسبة إليهم سيكون له أبعد الأثر في الحد من نوبات غضبهم وتعظيم تعاونهم.

4. عدم ترك مخرج

من الشائع أن نذهب إلى منزل أحدهم للاحتفال بعطلة، وفي العادة نصطحب طفلنا آملين في حدوث الأفضل، معتقدين أننا لا نقوم بالكثير من التحكم في هذا الأمر، ولكننا نقوم به! يمكننا أن نخصص -مسبقًا- غرفة هادئة أو حيزًا يمكن لطفلنا أن يذهب إليه ليخفف الضغط عنه حال شعوره أنه ضج بالاضطراب والمعطيات الحسية التي ترافق هذه الاحتفالات، وفي الغالب من المفيد أن نأخذ طفلنا لهذه الغرفة وقضاء بعض الوقت معه بمفردكما.

5. التركيز على وقف التحديات السلوكية

يفزع معظمنا من أطفالنا عندما يقومون بتحديات سلوكية؛ فنحن نقلق بشأنها، ونتنبه لها، ونقوم بإيقافها حال حدوثها. ومن باب السخرية، فإن هذا يضع التركيز على ما لا نريده من أطفالنا، فإذا ما أردنا ألا يقوم أطفالنا بالضرب، فإن التركيز على (عدم الضرب) يمكن أن يؤدي في الواقع إلى مزيد من الضرب. بدلًا من ذلك، يمكننا أن نحتفل بطفلنا في كل مرة يقوم فيها بما نريد، وإذا ما كان لدينا طفل يقوم بالضرب أحيانًا فيمكن أن تختلف الأمور اختلافًا كبيرًا عندما نبحث عن أي وقت يكون فيه طفلنا لطيفًا، ونهتف له بكل قوة!

6. إعطاء هدية مفرطة الاستثارة

بالتأكيد، نحن نحس بمتعة كبيرة من تجربة منح الهدايا لأطفالنا، ولكننا نود أن نكون مدركين لنوع الهدية التي سنعطيها لأطفالنا الخاصين؛ فإذا ما أعطيناهم لعبة ذات أضواء براقة أو أصوات عالية، فإننا كمن يسأل عن التحديات السلوكية لاحقًا. دعونا نأخذ وقتًا لنتدبر بإخلاص ما إذا كانت الهدية التي نوشك على تقديمها ستسهم في فرط الإثارة لأطفالنا ذوي النظام العصبي الحساس.

7. ترك أطفالنا خارج عملية التهادي

نحن نأخذ في الحسبان أطفالنا الخاصين عندما نشتري الهدايا، ولكن هل نفكر في أطفالنا الخاصين بوصفهم مانحين للهدايا؟ إن التفكير في الآخرين -ماذا يريدون، وما الذي يمكننا أن نقوم به إزاءهم- هو عنصر مهم في العلاقات الاجتماعية التي نريد أطفالنا أن يتعلموها. توفر العطلات فرصة مثالية لذلك! يمكننا أن نجدول بعض الجلسات مع طفلنا الخاص مقدمًا حيث نساعدهم على تجهيز هدية لشخص أو أكثر من الأشخاص في حياته أو في حياتها. (يمكن لهذه الهدايا والأنشطة أن تتراوح من أشياء بسيطة لأخرى أكثر تعقيدًا، تبعًا لمستوى تطور طفلنا)، ثم في يوم الهدية يمكننا أن ندعو طفلنا الخاص لتقديم الهدية التي قام بعملها (بأفضل ما يستطيع).

8. التوقع أن (تفهم) عائلاتنا الأمر

يشعر بعضنا بالإحباط -أحيانًا- من بعض الأقارب الذين لا يبدون تفهمًا لطفلنا الخاص أو يتجاوبون معهم. لكن تذكر، إذا كان هؤلاء الأقارب لا يعيشون مع طفلنا فإنهم لن يستطيعوا (فهم) الأمر. عندما نصطحب أطفالنا لزيارة أقاربنا في العطلات أو المناسبات يمكننا أن نرسل لهم رسالة إلكترونية تبين لهم ما الذي يمكنهم أن يقوموا به لجعل الزيارة مريحة لنا ولأطفالنا، ويمكننا أن نغتنم هذه المناسبة لنبين السبب وراء كون الأصوات العالية مشكلة، أو نخبر كل شخص عن الجواب الذي يحب طفلنا أن يسمعه عندما يسأل السؤال نفسه مرة تلو الأخرى، وبهذه الطريقة فإننا نرتب الأمور بما فيه مصلحة طفلنا.

9. التفكير في أن الأنشطة يجب أن تحدث خارج المنزل

نحن نعرف أن أطفال طيف التوحُّد يحسنون التصرف أفضل دائمًا عندما لا يخضعون لفرط الإثارة من الأضواء والأصوات والروائح والأحداث غير المتوقعة في العالم الخارجي؛ ولذلك نُوجِد تجارب في بيوتنا نود أن نحظى بها في الخارج، فمثلًا: بدلًا من الذهاب إلى مهرجان مسائي ذي أضواء احتفالية، يمكننا أن نضع أضواء الأعياد حول المنزل، ونطفئ أنوار المنزل، ونشغل موسيقا العيد بصوت هادئ. قد يقلق بعضنا من كوننا نحرم أطفالنا من تجربة بهجة العيد، ولكن تذكر أنه عندما لا يستطيع أطفالنا هضم التجربة، فإنهم لا يشعرون بالبهجة التي نريدها لهم، على أي حال. وهذا هو السبب، إذا ما استطعنا أن نوجد نسخًا معدلة مما يحدث في الخارج، فإن أطفالنا سيستمتعون بالتجربة، ومن ثم فإننا نمنح أطفالنا أكثر، وليس أقل.

10. النظر للغلاف بدلًا من الهدية

كثيرًا ما نقع في فخ الأعياد؛ الشجرة، الهدية، المشاوير التي ينبغي أن تحدث وفقًا لما خططنا؛ من الجيد أن نرتب أمورًا مرحة وظريفة، ولكن تذكر أن هذه مجرد زركشة، وليست الهدية، بل هي الغلاف. الهدية هي طفلنا الخاص. الهدية هي مشاركة المتعة مع الناس الذين نحبهم. وبدلًا من جعل العطلات عيدًا للتخطيط، يمكننا أن نستغلها

لرؤية جمال التفرد في طفلنا، وللاحتفال بما يقوم به، ولنشعر، ونشجع الرحمة تجاه تجربة طفلنا المختلفة جدًّا للعالم.

منظمات مفيدة

- Autism Hope Alliance (AHA): www.autismhopealliance.org
- United States Autism & Asperger's Association (USAAA): www.usautism.org
- Alert Program®: www.alertprogram.com
- American Medical Autism Board (AMAB): www.americanmedicalautismboard.com
- The Listening Program®/Advanced Brain Technologies: www.thelisteningprogram.com
- NAA (National Autism Association): www.nationalautismassociation.org
- Talk About Curing Autism (TACA): www.tacanow.org
- Medical Academy of Pediatric Special Needs (MAPS): www.medmaps.org
- Autism One: www.autismone.org
- Generation Rescue: www.generationrescue.org

شكر وتقدير

لقد ساعدني كثير من الأشخاص في هذا الكتاب، وأنا في غاية الامتنان!

ولإعطائي وجهة نظر متكاملة، مهمة في جعل الكتاب أفضل، فإنني أشكر أختي برين، وزوجها وليام، ووالدتي، وبشكل خاص، والدي، الذي وضع قدرًا هائلًا من الوقت، والحب، والفكر في أفكاره التفصيلية على كل فصل من الكتاب. شكري الكبير ثانية لأختي برين، لأنها كانت معلمتي المهنية الأولى، ولوالدي على تعليمي كل ما يتعلق

بمجموعات التدريب، التي تشكل الآن جزءًا كبيرًا من حياتي. ومرة أخرى، أسدي عرفاني وامتناني العميقين لوالديَّ اللذين لم يشفياني من توحُّدي الحاد فقط بل كانا موجودين من أجلي آلاف المرات الصغيرة والكبيرة، داعمين لي ومؤمنين بي طوال حياتي.

أشكر وأحيي جميع العائلات -التي أتيت على ذكرها والتي لم أذكرها- الذين كانوا أيضًا معلمين لي، وطلبتي أيضًا، وسمحوا لي أن أكون جزءًا من رحلاتهم العجيبة، وجعلوني أرى، بطرق لا تحصى، كيف يكون الحب الحقيقي.

أقفز فرحًا شاكرًا طاقم المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد، أولئك المتفانين، البارعين، العطوفين، المرحين، المخلصين، الذين يحبون ويعتنون بعائلاتنا مثلما لا يفعل أحد في العالم، وهم من أكثر الناس روعة للعمل معهم!

أعبر أيضًا عن تقديري المخلص الدافئ تجاه ستيفاني تايد، العاملة الأكثر تميزًا في الكون! شكري الذي لا حد له لحبها، وإيمانها، و(استيعابها) للكتاب من أوله، وعملها من دون كلل على أن يراه العالم.

شكري هائل إلى نيكول آرغيرس، محررة من السماء في دار نشر ومطبعة مارتن: امرأة دقيقة جدًّا، عميقة، ذكية، مهتمة، صبور للغاية، وطيبة بشكل مدهش، جعلت من الكتاب أفضل، وعملت معي بطريقة جميلة. وشكري الكبير أيضًا إلى لاورا شازين لمساعدتها الكريمة أيضًا!!

أشكر من كل قلبي أيضًا دار نشر ومطبعة مارتن على نشر هذا الكتاب، ونصرته- ودعمه بفريق مدهش.

وكيف يمكنني أن أنسى معلمي، السيد ستيف سمول، مدرسي للغة الإنجليزية في الصف السادس، الإنسان الرائع في كل الجوانب، الذي اهتم وتنبه لحبي الكبير للكتابة (وصار أستاذًا راعيًا ورائعًا لابنة أختي!) من خلال طيبته، واهتمامه ودعمه (إعطائي أول جائزة كتابة لي)، والمرح المطلق. هذا الكتاب بدأ معك!

فهرس المصطلحات

المصطلح العربي	المرادف الإنجليزي
التوحُّد	Autism
3Es: الطاقة، والإثارة، والحماس	3Es: Energy, Excitement, and Enthusiasm
ABC (خمِّن، ارتبط، تحدَّ)	ABC (Assess, Bond, Challenge)
اتِّصال بصري	Eye contact
احتفال	Celebration
اضطراب اجتماعي-تواصلي	Social-relational disorder
اضطراب سلوكي	Behavioral disorder
الاتجاه (الموقف)	Attitude
البرنامج التمهيدي	Start-Up program
التخمينات-المصغَّرة	Micro-assessments
الحصين (منطقة في الدماغ)	Hippocampus
الخلايا العصبيَّة المرآة	Mirror Neurons
المركز الأمريكي لعلاج التوحُّد	Autism Treatment Center of America (ATCA)
المرونة	Flexibility
النزوع للامتثال	Compliance-Centric
انضمام	Joining
برنامج صن-رايز (برنامج شروق-طفل)	Son-Rise Program
تحسُّسات	Allergies

المصطلح العربي	المرادف الإنجليزي
تحدِّيات سلوكيَّة	Challenging Behaviors
تدخُّل، معالجة، علاج	Intervention
تشخيص	Diagnosis
تكهُّن	Prognosis
تواصل غير لفظي	Non-verbal communication
تواصل لفظي	Verbal Communication
حساسيَّات	Sensetivities
خمائر حيويَّة	Probiotics
دافعيَّة، حافز	Motivation
رابطة، صلة، ارتباط	Bond, Bonding
سلَّم التواصل	Communication Ladder
سلوك استبعادي	Excluding behavior
سلوك آلي	Robotic Behavior
سلوك نمطي	stimming behavior, stim, ism
سلوكيَّات متكرِّرة	Repetitive behaviors
طريقة، تقنية، تكنيك	Technique
طيف التوحُّد	Autism Spectrum
غرفة اللعب، غرفة التركيز	Playroom
مبدأ المجرِّب الجيِّد	The Good-Tryer Principle

المصطلح العربي	المرادف الإنجليزي
متلازمة	Syndrome
متلازمة الأمعاء النفَّاذة (المتسرِّبة)	Syndrome gut leaky
متلازمة أسبرجر	Asperger syndrome
مدى الانتباه التفاعلي	Interactive Attention Span
مرض الأمعاء الالتهابي	Cron’s disease
معتقد، اعتقاد	Beleief
معينات الاتِّصال	Communication Aids
منح السيطرة	Giving Control
منظور	Perspective
نوبات الغضب	Tantrums